

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Faculdade de Ciências e Tecnologia

Depº/S.Aut.

AS REPRESENTAÇÕES DE SUCESSO DA INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS COM  
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Estudo Relativo a Professores Com e Sem Formação Específica.

Maria dos Anjos Flôr Dias

Dissertação apresentada, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da  
Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em  
Ciências da Educação.

LISBOA

1993

## Agradecimentos

A confiança da família, a compreensão dos amigos , em particular do Henrique, a disponibilidade do Dr.Vitor Teodoro no tratamento dos dados, o saber e a simpatia do meu orientador tornaram possível este trabalho.

A todos a minha profunda gratidão e o meu obrigado

## Sumário da Dissertação

Nas últimas décadas assistiu-se a um progressivo interesse pelas atitudes para com a pessoa deficiente . Este interesse explica-se pelas modernas correntes da integração, da desinstitucionalização e da normalização.

No quadro da reforma do sistema educativo as mudanças em educação especial direcionam-se no sentido de uma progressiva integração da criança com necessidades na classe do ensino regular.

Neste processo os professores do 1º ciclo tal como os professores com formação específica cuja acção se desenvolve no quadro do ensino integrado têm um papel fundamental na condução de uma integração bem sucedida.

A maior parte dos professores foram formados na perspectiva de trabalhar com uma clientela ideal e homogénea. Parece -nos importante saber como é que, confrontados com os novos cenários, uns e outros olham a integração? Que representações fazem do sucesso da integração.

A partir do quadro teórico das representações sociais, e baseados numa revisão bibliográfica sobre as atitudes face à integração de crianças com necessidades educativas especiais desenvolvemos o argumento de que as representações e as atitudes dos professores face à integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais dependem fundamentalmente das representações de sucesso de cada grupo e estas por sua vez interagem com a formação recebida.

Através de um questionário elaborado e aplicado aos professores do 1º ciclo e aos das equipas de ensino integrado foi possível encontrar diferenças nos dois grupos, e essas diferenças de atitude tendem a ser mais positivas nos professores com formação específica. Esta interpretação remete-nos para o papel que a formação tem na mudança de atitudes e representações sociais no quadro das novas políticas integradoras

*Abstract :* In recent decades there has been an increased interest in questions of attitudes toward persons with disabilities. This growing interest is explained by modern attempts at mainstreaming, deinstitutionalization and normalization.

In the context reform of the educacional system, special education change are going throught a progressiv integration of the child with special needs in regular class.

In this process, primary and suport teachers play a fundamental role conducting a sucess mainstreaming .

The most part of the teacher had been trainned in a perspective of working with a ideal or homogeneos client. Confronted with new scenery, it seem´s important to knew how teachers react? How both teachers feel about the mainstreaming politics?What kind of social representations of mainstreaming sucess they mobilize?

Considering the theorical framework of social representations and supported by a literature review of attitudes to the mainstreaming of children with special needs, we develop the argument that the social representations and attitudes of both teacher to the mainstreaming of children with special needs change in relation with the nature of the training of which group.

Throught a questionnaire it was possible to find differences between the two groups ; suport teachers present to the mainstreaming a better and more positive attitudes than primary teachers .

This interpretation point us the importance of teacher training on the process of changing atitudes and social representations.



<b>I.INTRODUÇÃO</b>	p.7
---------------------	-----

## **PARTE I**

### **II. CONTEXTO DO TRABALHO**

2.1. Da Segregação à Integração	p.15
2.1.1. Atitudes Face À Inserção Social do Deficiente	p.20
2.1.2. As Etapas dos Direitos Fundamentais	p.34
2.1.3. A Normalização	p.35
2.1.4. A Integração	p.38
2.1.5. Necessidades Educativas Especiais	p.52
2.1.6. As Classes Especiais	p.65
2.1.7. As Equipas de Educação Especial	p.66
2.1.8. As Equipas de Ensino Integrado em Portugal	p.76

### **III. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

3.1. Atitudes Face à Integração Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais	p.82
3.1.1. A Escola	p.82
3.1.2. O Papel do Professor do Ensino Regular na Integração	p.89

3.1.3. Os Pais	p.94
3.1.4. Estudos sobre as Atitudes Face à Integração Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais	p.106
<b>3.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	p.120
3.2.1. Condições Sócio-Históricas e Evolução da Profissão de Professor	p.134
3.2.2. A Especialização de Professores	p.143
<b>3.3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b>	p.146
3.3.1. Evolução do Conceito de Representações Sociais	p.146
3.3.2. Atitudes e Representações Sociais	p.151
3.3.3. Atitudes Representações e Integração	p.155
3.3.4. As Representações Sociais no Campo Educativo	p.159
3.3.5. As Representações do Sucesso Escolar	p.162
<b>PARTE II</b>	
<b>IV. CAMPO DE QUESTIONAMENTO</b>	p.163
4.1. Delimitação do Problema	p.163
4.2. Objectivos do Estudo	p.167
4.3. Hipótese de Pesquisa	p.167

<b>V. METODOLOGIA</b>	<b>p.169</b>
5.1. A Amostra	p.169
5.2. Material e Métodos	p.170
5.2.1. Estruturação do Questionário	p.170
5.2.2. O Questionário	p.172
5.2.3. Validade do Questionário	p.177
5.2.4. Condições de Aplicação do Questionário	p.178
5.2.5. Procedimentos Utilizados no Tratamento dos Dados	p.180
5.2.6. Análise de Conteúdo	p.181
5.2.7. Análise de Conteúdo: Opinião sobre a Integração Escolar	p.182
5.2.8. Análise de Conteúdo Pergunta: Vantagens e Desvantagens da Integração Escolar	p.186
5.2.9. Análise de Conteúdo: Tipo de Formação	p.191
5.2.10. Procedimentos no Tratamento das Escalas	p.195
<b>VI. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>p.198</b>
6.1. Caracterização da Amostra	p.198
6.2. Opinião sobre a Integração Escolar	p.204
6.3. Vantagens e Desvantagens da Integração Escolar	p.209
6.4. Tipo de Formação	p.216

6.5. Factores de Sucesso da Integração	p.219
6.6. Atitudes dos Professores face à Integração Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais	p.226
<b>VII. DISCUSSÃO E SÍNTESE</b>	p.238
<b>VIII. BIBLIOGRAFIA</b>	p.245
<b>ANEXOS</b>	p.260

## I. INTRODUÇÃO

A integração é um processo complexo e dinâmico, revelador do conhecimento de uma sociedade sobre si mesma e, simultaneamente da capacidade de integrar a própria imagem devolvida. Assim entendida, a integração pode perceber-se como a forma natural de um viver social ou como um enorme esforço de sobrevivência.

A ocultação, a rejeição e a estigmatização enquanto estratégias mediadoras da relação com a doença, com a deficiência ou simplesmente com o que não encaixa no "normal consenso", actuam como sinalizadores dos princípios e dos níveis maturacionais do sistema social.

A aceitação da diferença, do que foge à norma, é um processo complexo que ultrapassa o imediatismo perceptivo das "partes estranhas" detém-se na compreensão holística do sistema pessoa, e do sistema social.

A diferença, a deficiência e a doença não são entidades exteriores ao sujeito ou à sociedade, coexistem simultaneamente em ambos, em diferentes graus, e numa cronobiologia específica, participando com os seus opostos (o normal, a saúde, etc.) da mesma racionalidade do vivente.

O direito ao desvio, à transgressão da norma hereditariamente ordenada são entidades históricas e sociais; processo e produto dos modos como o homem vai estruturando as informações e crenças face a si próprio e à realidade envolvente.

Para Lambert,(1986) "as ideias acerca de deficiência e de integração são basicamente de natureza social que variam com o tempo, o lugar, as condições de existência, os níveis de cultura, os sistemas morais e religiosos encontrando-se em constante evolução" <sup>1</sup>

A abordagem da integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais, enquanto fenómeno social não pode fazer economia da análise das interacções que a sociedade e a escola mutuamente estabelecem.

---

<sup>1</sup>Lambert, J. L. (1986).- Handicap Mental et Société. Delval, 118p.

A escola, permeável aos processos sociais não se reduz aos muros que a delimitam, situa-se num meio envolvente com o qual mantém um sistema de relações e de trocas informacionais vitais ao seu próprio processo de desenvolvimento e equilíbrio.

Entendida enquanto sub-sistema, a escola não é neutra, operacionaliza os conceitos e princípios sociais e o professor, enquanto agente social, não pode negar a sua implicação na relação de poder presente nessa relação de trocas.

Dos modos e da natureza dos valores, crenças e informações que o envolvem, dos contextos e jogos de força que se desenvolvem e que desenvolve, mobilizam-se as representações sociais que o homem faz do conceito de "normal", logo, da sua própria posição relativa face a uma determinada normalidade.

A evolução dos conceitos que tem acompanhado as idéias e as práticas discriminatórias face à diferença, tanto no domínio societal como escolar, permite apontar para um quadro de atitudes e valores onde a atribuição feita à noção de adaptação ideal tem sido determinante nos modelos de abordagem à deficiência.

Face à sociedade que em grande parte determina a sua existência identificando-a em relação a normas, a noção de "handicap" sofreu importantes modificações.

Nos últimos anos a sociologia e a psicologia da educação têm sido determinantes na importância atribuída ao papel da escola enquanto momento e instrumento fundamental no desenvolvimento psico-sócio-afectivo da criança com necessidades educativas especiais.

Decorrente destes constructos psico-sociológicos, a integração questiona não só as competências do sujeito, mas também as competências do grupo integrador, e dos actores sociais (professores, pais, técnicos, etc.) envolvidos.

Problematiza as condições envolvimentais que interagem na situação enquanto elementos catalizadores ou redutores do processo, bem como as qualidades ecológicas presentes no processo de assimilação e de acomodação do sujeito, na relação com o grupo, com o social e com a escola.

A capacidade da escola "integrar" com sucesso a "integração",

inscreve-se numa lógica de mudança das políticas educativas, implicando o questionamento da própria instituição, ao nível da capacidade de autonomia nas propostas de alterações curriculares e programas educacionais, de modo a permitir aos alunos, na sua variedade de modos de ser e modos de aprender, encontrar o seu lugar, num espaço institucional, estruturado e estruturante.

Segundo Minard e Castera (1989)<sup>2</sup> a integração faz entrar um "todo inteiro" num conjunto que é ele mesmo um "todo inteiro" e da integração deste "todo inteiro" resulta um conjunto diferente, um "outro todo inteiro". Esta nova totalidade apresenta um nível mais complexo, consequência da natureza do todo e das suas interações.

Esta concepção de integração não se adequa com a representação estigmatizante do aluno, tão pouco com a representação tradicional da integração entendida esta, como acção a exercer sobre alguém, sendo esse alguém exterior ao próprio processo.

A ideia do aluno sujeito -objecto, que a escola, o professor ou os pais vão integrar ( só porque presença física na classe regular), tem revestido contornos, protagonismos e representações diversas.

A problemática da integração da pessoa portadora de deficiência acompanha e reflecte as mudanças sociais e políticas resultantes dos processos de democratização, que progressivamente se instauraram em Portugal a partir da década de 70.

Decorrente destas mudanças, a Reforma do Sistema Educativo, em cujo cenário se desenvolvem as medidas afectas à escolarização e progressiva integração no mundo da escola e do trabalho da criança e jovem deficientes, define princípios e objectivos gerais, que suportam a aspiração ao perfil do cidadão ideal (livre, responsável, autónomo, solidário, participativo e cooperante).

Este perfil de cidadão ideal, não é determinado por tipos de categorização ou condicionado por factores de natureza religiosa, étnica ou cultural; tão pouco as razões de diferença de capacidades resultantes da deficiência são determinantes na exclusão de sujeitos ou grupos de cidadãos na aspiração à cidadania plena e ao direito à educação.

---

<sup>2</sup>Minard e Castera (1989) De la Desintegration Psychique à la Reintegration Sociale.Comunicação apresentada no Congresso do Instituto Piaget Integração:Social, Educativa e Laboral. Lisboa 11 de Novembro 1989

<sup>3</sup>Goupil (1990,) Goupil, G. (1990). Elèves en Difficulté d'Adaptation et d'Apprentissage.Québec.Gaetan Morin. pp.13

O quadro conceptual subjacente à reforma educativa considera no domínio do desenvolvimento curricular, uma preocupação acrescida com o projecto pedagógico global, considerando fundamentais, a reformulação da relação pedagógica e a metodologia do processo de ensino aprendizagem.

O discurso que atravessa a reforma, tanto nos aspectos acima referidos como no domínio das políticas da integração, apela à participação do aluno na construção das suas próprias aprendizagens.

Assistimos assim, a uma mudança de discurso que ao invés do tradicional, apresenta o aluno como um ser auto-regulado, coparticipante na sua própria definição, "fazedor" da sua própria integração.

A representação da natureza interactiva da integração e do papel do sujeito portador de deficiência constituem um desafio, que apela na sua concretização, à convergência dos recursos e interesses dos actores, privilegiando os seguintes aspectos:

- a identificação das competências e necessidades específicas do aluno;
- a elaboração e concretização, de planos de intervenção individualizados;
- a utilização de meios e de estratégias de intervenção eficazes e na reavaliação contínua dos mesmos;
- a presença de atitudes positivas dos intervenientes no processo educativo;
- as modalidades de consertação destes intervenientes", etc.<sup>3</sup>

A solidariedade, a cooperação e a convivialidade estão longe de ter como únicos sujeitos ausentes a criança e o jovem deficientes.

Se esta problemática ganha uma dimensão particular no domínio escolar é porque na sua nudez e desnudez ela não só questiona a função social, compensatória que a escola se atribui como a revela enquanto instrumento regulador, "rasoira" de determinada matriz psicossocial, na sua incapacidade de integrar e se adaptar a novos corpos.

Esta matriz encerra toda uma rede de comunicações, quer ao nível dos indivíduos, dos grupos, e dos sistemas sociais, quer ao nível das idéias, e das regras morais (Mollo, 1974) o que, segundo Gilly, (1989) "permite legitimar um funcionamento desigual sem que seja posta em causa o sistema e a ideologia igualitária." <sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>Gilly, M. (1982) *Maitre-Éleve. Roles Institutionnels et Représentations*, Paris. Puf, 1982, pp. 366



A natureza da integração, a dimensão dos recursos humanos e materiais, a mobilização das forças e valores dos diversos parceiros sociais em presença, (pais, professores, instituições de saúde, assistência e educação) bem como todo um universo simbólico onde as aspirações não desempenham um papel de somenos importância, deixam supor formas mais ou menos espontâneas de resistência, nos seus naturais protagonistas na cena escolar-os professores.

A transição para uma escola diferente é um processo de mudança que acarreta pressões sobre os docentes. Enquanto processo, a integração traduz-se no quadro de interações professor-aluno, professor-classe, alarga-se a um plano mais geral de interações professor-professor especialista, professor-equipa, mas não se lhes reduz, extravasando para um debate social mais amplo.

Desde há alguns anos a psicologia social tem orientado a atenção para o papel dos "conjuntos organizados de significações"<sup>5</sup> Gilly (1989) no processo educativo, e sublinhado a sua importância, como uma nova via na explicação de mecanismos pelos quais os factores sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados.

É no quadro conceptual proposto pela teoria das representações sociais que retemos o conceito de representação social e que desenvolvemos o nosso estudo.

O quadro geral das questões que pretendemos abordar inscreve-se neste conceito, no sentido atribuído por Moscovici (1961), ou seja: "uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, tendo uma perspectiva prática e concorrendo para a construção duma realidade comum a um grupo social."<sup>6</sup>

Definindo-se as representações como o processo e o produto duma elaboração psicológica e social da realidade, é a conduta social dos sujeitos que se deve tomar em consideração quando se pretende determinar as representações que têm de uma dada situação.

Em relação aos professores devem ser consideradas as representações, atitudes e comportamentos em relação à escola, a concepção do seu papel e do papel dos outros parceiros na integração escolar, bem como, idéias e valores acoplados à noção de sucesso.

---

<sup>5</sup> Gilly in Jodelet, Denise, (1989) Les Représentations Sociales. Paris, PUF, pp.364

<sup>6</sup> Moscovici (1961), (in Jodelet, 1989, Les représentations Sociales. Paris, PUF, pp.36).

De acordo com a revisão bibliográfica Doise, (in Jodelet 1989); Thomas e Alaphilippe,(1983); Staats,(1986) e Leduc (1984) podemos considerar as representações e atitudes como dois conceitos que se interpenetram, sendo assim possível assumir que o conceito de atitude adquire um maior sentido, se englobado no campo mais abrangente da teoria das representações sociais.

Neste contexto, o conceito de atitude desempenharia uma função determinante no despoletar da actividade significativa do sujeito. A atitude apresentar-se-ia como a vertente afectiva e avaliativa desta mesma actividade, que acompanharia outras vertentes ligadas ao conhecimento do objecto e situadas, por isso mesmo, no plano cognitivo mais propriamente dito.

As atitudes seriam assim como a expressão de sistemas de relações sociais cujas modificações explicariam as mudanças de atitude <sup>7</sup>Doise (1988).

Temos como objecto do nosso estudo a análise das representações e atitudes que presidem à acção dos professores, bem como as representações dos factores de sucesso da integração escolar.

Propomo-nos determinar do ponto de vista dos professores do 1º ciclo do ensino básico sem formação específica, e dos professores com formação específica, aquele mundo de significações, através da compreensão do modo como uns e outros equacionam o processo de integração das crianças com necessidades educativas especiais e, como em função da formação representam uma integração de sucesso.

Pretendemos, deste modo, contribuir para uma melhor compreensão dos obstáculos que se colocam à integração, nomeadamente o papel da formação na adopção de atitudes positivas nos professores face à integração.

As motivações que nos assistem na pesquisa desta problemática são resultado de um processo onde se entrecruzam:

-razões remotas (de pertinência pessoal) tecidas nas vivências, tempos e espaços, de natureza formal e informal, na relação com a

---

<sup>7</sup>(Doise 1988) in Jodelet, 1989, Les representations Sociales. Paris, PUF pp:228 ).

<sup>8</sup> Rodrigues, D. (1988 )-Perspectiva sobre Investigação em ciências da Reabilitação  
Vol.1, nº 0 Dezembro Faculdade de Motricidade Humana.Lisboa pp.29-33

pessoa portadora de deficiência.

- razões próximas condicionadas e condicionantes das estratégias de formação que adoptámos; dos contextos sócio-educativos onde nos situámos enquanto profissionais; das práticas e reflexão pedagógicas onde participámos; do interesse e motivação pela problemática da integração de crianças com necessidades educativas especiais.

Constituindo um todo, o nosso trabalho apresenta-se estruturado em três partes distintas:

- A introdução, onde enquadrámos a problemática global face à diferença, definimos o quadro conceptual e a estrutura do trabalho.

- A primeira parte dividida em dois capítulos a saber: O Contexto do Trabalho e o Enquadramento Teórico;

O capítulo I, onde num primeiro momento ensaiámos, a perspectiva sócio-histórica da evolução das idéias e das estruturas de atendimento à problemática da deficiência, tentando contextualizar a mudança de atitudes e as correntes de opinião que medeiam entre a fase de segregação e a fase de normalização.

Num segundo momento, em função da abordagem sócio-histórica definimos os conceitos centrais que contextualizam a problemática em estudo: o conceito de integração, normalização e necessidades educativas especiais. Num terceiro momento abordamos no contexto educativo português as estruturas e os serviços de ensino integrado.

- O segundo capítulo dividido em três pontos fundamentais: as atitudes face à integração escolar, a formação de professores e as representações sociais.

No primeiro ponto, apresentamos a revisão bibliográfica dos estudos sobre as atitudes face à integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais e o interface escola, professores, pais, versus integração.

No segundo ponto debruçámo-nos sobre a dimensão da formação dos professores face à progressiva integração de crianças com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino.

Neste ponto abordamos o quadro conceptual das representações

sociais nas suas relações ao sucesso da integração escolar.

Na segunda parte abordamos e desenvolvemos as questões metodológicas. Para isso adoptámos o seguinte faseamento:

1- apresentámos o problema , o campo de questionamento e definimos a metodologia adoptada no estudo.

- Explicitámos o seu faseamento e os procedimentos adoptados no tratamento dos dados

- Apresentámos os resultados

Finalmente discutimos os resultados e apresentámos a síntese e as conclusões finais.

## PARTE1

### II - CONTEXTO DO TRABALHO

#### 2.1. DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO

O estudo da integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular apresentando níveis de complexidade que lhe advém da multidisciplinariedade das ciências de reabilitação e das temporalidades e transformações sociais donde emerge, não pode alhear-se da análise do discurso mediático dos professores sobre as práticas que suportam o processo e os mecanismos da integração.

A integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular constitui do ponto de vista do sistema legislativo uma inovação. A constante evolução dos contornos de intervenção, a multiplicidade terminológica e a importação de termos parece caracterizar as investigações neste domínio. As dificuldades que acarreta parecem não ser alheias à progressiva emancipação das ciências sociais e humanas onde as "ciências de reabilitação se enquadram"<sup>8</sup>

A propósito da apreensão do fenómeno educativo enquanto fenómeno psico-social Mollo,(1986) considera a necessidade de um esforço, no sentido de ultrapassar a tradicional oposição entre a explicação psicológica e a explicação sociológica dos fenómenos.

A compreensão de um facto psicosociológico tão complexo como a integração, não se reduz à compreensão de "processos intra- individuais" ou "inter-individuais."a autora considera que este nível de análise constitui ainda "uma concepção insular da interacção".<sup>9</sup>

Não basta "a compreensão dos modelos explicativos do modo como o indivíduo organiza a sua percepção, a evolução no meio social e o seu comportamento face ao envolvimento", tão pouco os modelos que se desenrolam numa dada situação. Se em relação aos primeiros, a interacção entre o indivíduo e o meio não é directamente abordada mas sim os mecanismos; em relação aos segundos, não são tomadas em linha

---

<sup>9</sup> Mollo,S.; Bouvier (1986). La Sélection Implicite à L'École .Puf, Paris. pp.40

de conta as diferentes posições que os indivíduos possam ocupar fora da situação.

Mollo(1986) chama a atenção para a importância no papel mediador que as representações podem ter na articulação essencial entre as diferentes dimensões da situação

Considerando esta perspectiva, a abordagem à diferença que decorre da deficiência, supõe uma visão interdisciplinar que tentaria a articulação de uma modalidade de relação interindividual com as diferenças de estatuto pré - existentes à situação de interacção, e com a articulação ao mundo da ideologia, das crenças e das normas,"que devem justificar e manter uma ordem estabelecida de relações sociais a articulação representações- diferença"<sup>10</sup>Doise (1980) ,citado por Mollo.

A diferença, tão naturalmente presente na natureza e no homem, definindo-o como identidade simultaneamente universal e singular, parece estar sujeita a imponderáveis filtros, quando a perspectivamos do ponto de vista social e educativo.

Embora a psicologia do desenvolvimento seja peremptória na afirmação da diferença quando diz que " não há igualdade entre os indivíduos, há somente diferenças."Jacquard(1978) <sup>11</sup> o adulto e a escola medeiam fundamentalmente a sua acção no julgamento e na comparação de competências.

Enquanto entidade própria, a deficiência é uma desvantagem que um indivíduo suporta na sua relação com o mundo. No nosso estudo deve entender-se como a que decorre, tanto do efeito da deficiência ao nível do próprio indivíduo, como das consequências ao nível dos sistemas sociais, quanto do efeito e dos modos como os sistemas sociais se organizam. O carácter sistémico que envolve as relações entre estes dois mundos não ilude os efeitos de circularidade que se estabelecem.

O tipo de ligações desenvolvidas organiza-se em função de um quadro de valores e normas, consensualmente aceite e designado de normal. Tradicionalmente, é face a este padrão de normalidade e em função dele e das representações que se lhe associam, que se define o nível de integração.

Das representações da diferença, dos seus limiares de tolerância mútua, ou seja, da capacidade de integração de "corpos estranhos", bem

---

<sup>10</sup>Doise in :Mollo,S.; Bouvier (1986). La Sélection Implicite à L'École .Puf .Paris

12.Vayer,P. A Integração da Criança  
Deficiente na Sala de Aula. Edit.Manole Brasil pp.23

como dos modos e mecanismos de rejeição que os sistemas acionam depende a margem de sucesso que a integração envolve.

No sentido tradicional o nível de tolerância à diferença traduz-se no maior ou menor grau de adaptação do sujeito à realidade, sem questionar essa mesma realidade, e sem pôr em causa o seu padrão normalizante.

O desempenho pessoal do sujeito portador de deficiência e o nível de adaptação ou de inclusão social foi balizado, por atitudes e preconceitos, mais determinantes no ênfase atribuído à deficiência e à sua classificação, do que à integridade da pessoa.

Tradicionalmente etiquetada e manietada por estigmas diversos, esta problemática tem ganho contornos diversificados. O protagonismo excessivamente centrado e dependente dos aspectos deficitários tende a alterar-se.

A emergência de atitudes mais humanizantes, a consciencialização do sujeito com deficiência do papel da sua participação e responsabilização social, a relevância atribuída às condições ecológicas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, a adequação da escola e dos modelos pedagógicos às necessidades do aluno, bem como a importância atribuída à melhoria das condições globais de vida da pessoa deficiente assumem progressiva importância na tomada de decisão política .

A evolução dos sistemas sociais e políticos tem concorrido, através de novos instrumentos legais para uma progressiva desculpabilização da família e do sujeito portador de deficiência, transferindo da esfera pessoal para a esfera social, aspectos até aqui negligenciados ou abusivamente centrados na pessoa do deficiente. Para além do discurso social sobre a importância e função da escola o discurso e o interesse intelectual sobre a criança alterou-se profundamente nos últimos cem anos.

Alterando-se os padrões e os níveis de implicação societal esperar-se-ia a alteração do que foi durante anos a dolorosa especificidade do viver social, da pessoa portadora de deficiência.

A criança com deficiência deixou de ilustrar um discurso socialmente alheado, para ser vivida e representada no discurso do senso comum como um problema do domínio público . A integração escolar constitui a primeira etapa da inserção social e a importância da dimensão educativa no processo é considerada como uma das principais

tarefas que poderá contribuir para a efectivação de medidas que visem a prevenção da deficiência, a reabilitação, a realização da total participação das pessoas deficientes na vida social.

O aparecimento das instituições vocacionadas para esta problemática, a emergência de movimentos internacionais (Direitos Humanos) ao redor do atendimento às populações com deficiência constituem uma conquista do século xx.

Até aí o entendimento, e a explicação da origem e do comportamento das pessoas deficientes estiveram dominados pelo pensamento mágico-religioso. Se este pensamento envolve globalmente a problemática da deficiência, a filiação histórica das atitudes e idéias ganha matizes particulares em relação à deficiência de natureza intelectual.

Neste domínio Perron(1971) considera a rejeição do anormal, do estranho, do desconhecido, e até mesmo do simplesmente diferente, como uma reacção primitiva fundamental encontrando-se em manifestações colectivas e sociais como a xenofobia, o racismo e o horror que inspiraram os alienados."<sup>12</sup>

Quase todas as formas superiores da manifestação humana se interessaram por este enorme desconhecido.

A mitologia, a arte e a história universais permitem perscrutar uma curiosidade particular por factos, narrativas símbolos e heróis que nos dão conta de uma atracção da humanidade pelo bizarro e pela diferença.

Segundo Kris e Kurz (1988) esta curiosidade reflecte-se também numa profunda reacção humana e universal à magia misteriosa de imagens que reflectem esta temática. Monstros, loucos e aberrações demoníacas constituem algumas das mais belas páginas e telas da civilização, tentativa da humanidade na criação de um sentido segurizante face ao desconhecido e à diferença.

Selikovitz (1990) refere que o mais antigo registo que se conhece de uma pessoa com as características das do síndrome de Down, remonta a uma peça do Altar-Mor de Aeehen, pintada cerca de 1550.

Do conformismo caritativo judaico-cristão, à segregação e margina-

---

<sup>12</sup>Perron in: Zazzo, R. -As Debilidades Mentais,(1971) Socicultur-Divulgação Cultural.Lisboa.pp.51



lização medievais, passando pela práticas "purificadoras" da inquisição, a noção de deficiência alterna entre um legado dos deuses ou um domínio do demoníaco.

Da selecção natural à selecção biológica dos espartanos, até à Declaração dos Direitos do Homem e Direitos da Criança as atitudes face às pessoas com deficiência revestem-se de níveis de tolerância, de práticas e crenças diversas que não só alimentam as representações da deficiência, como são responsáveis pelo cariz caritativo, das instituições e dos modos como essas instituições concretizam os seus objectivos. "Ainda hoje se sente nas famílias atitudes de culpabilidade, indignação e compaixão com o nascimento de uma criança deficiente" <sup>13</sup> Fonseca V, (1987)

Poder-se-ia pensar que os limiares de tolerância face à diferença estivessem definitivamente ultrapassados, não fossem as memórias de Auschwitz, a limpeza étnica actual ou as práticas segregadoras mais subtis do nosso quotidiano social e escolar.

A importância das atitudes face à deficiência não se circunscreve à mera curiosidade histórica, elas exercem uma influência permanente e actuante, (difícil de irradiar porque profundamente "ancouradas")<sup>14</sup> responsáveis pela manutenção de comportamentos e logo, pela dificuldade de perspectivar mudanças. Esta dificuldade é consequência dos modos específicos como as mensagens são disseminadas e apropriadas pelo corpus social.

Segundo Doise (1989) a noção de atitude-disposição inscrita no indivíduo, é ela própria, pela sua larga utilização, o resultado de uma objectivação; mas mais importante na sua explicação é o conceito de "ancrage" que consiste na incorporação do que é estranho numa rede de categorias mais conhecidas.

Estudar a "'ancrage" das atitudes nas relações sociais que as geram é para Moscovici (1989) transformá-las no estudo das representações sociais".<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup>Fonseca V, 1987, Educação Especial. Porto Alegre. Artes Médicas pp.10

<sup>14</sup>Nota a *ancourage* é uma etapa fundamental na constituição da representação.

<sup>15</sup> Moscovici (1989)in: Jodelet, 1989, *Les Representations Sociales*. Paris, PUF pp.224

### 2.1.1. ATITUDES FACE À INSERÇÃO SOCIAL DO DEFICIENTE

" Os homens nasceram uns para os outros.  
Portanto, instroi-os ou aprende a suportá-  
los..."(Marco Aurélio, Livro 8, LIX).<sup>16</sup>

E contudo, como diz Jean Simon, (1989) os homens suportam mal os que, sendo tão diferentes de si mesmos, são pela própria diferença transformados em seres de excepção, inquietantes, perigosos até.

De tal modo as atitudes face à diferença se apresentam diversas ao longo da civilização que a literatura da especialidade distingue na sua evolução e na das mentalidades face à inserção social dos deficientes quatro grandes períodos.

Estes períodos que abordam a dimensão sócio- histórica da deficiência são designados por Lowenfeld (in: Moniz, Pereira,1984) como a fase da separação, protecção, emancipação e integração do deficiente<sup>17</sup>.

Com o advento da civilização grega e romana aparecem os primeiros escritos que fazem referência à deficiência. Platão e Aristóteles declaravam claramente que as crianças "mal formadas não tinham lugar na sociedade.

Isto mesmo nos lembra Janine Asa (1971) quando refere que em Esparta uma comissão especial" reconhecia a criança e dava-lhe ou não o direito de sobrevivência dependendo de ser ou não mal formado. Sorte igual esperavam as crianças na Roma antiga; na China, as surdas eram lançadas ao mar e na Gália eram sacrificadas a Teutatis, durante as festividades do visco" <sup>18</sup>

Estamos assim perante a eliminação simples que, simultaneamente, com a veneração caracterizaram a primeira fase denominada de separação.

Kanner (1964) citado por Lambert constata a existência de indicadores (na Bíblia, no Talmude e no Corão) que permitiram falar de modos mais ou menos correctos de tratar as pessoas deficientes.

---

<sup>16</sup>In Jean Simon (1989) - L'Integration Scolaire des Enfants Handicapés.Edit. Puf. L'Educateur. Paris pp.9

<sup>17</sup>Lowenfeld ( in: Moniz, Pereira, L.1984, Evolução do Estatuto do Deficiente na Sociedade.Horizonte.l. 4. Nov-Dez.1984 pp.132 135)

<sup>18</sup>in Lavallée, M.1984 citado por Simon, J.(1989) \* (pp. 9)

Com o início do Cristianismo assiste-se a uma fase de indiferença que atravessa toda a primeira parte da Idade Média. Posteriormente desenvolver-se-ão duas concepções divergentes; uma que tende a reconhecer aos deficientes o estatuto de filhos de Deus, atribuindo um valor sagrado à pessoa humana; e uma outra, oposta, que se caracteriza (nalguns meios) por sentimentos de rejeição.

Para Zafiropoulos(1981) a representação do deficiente mental na Idade Média, reenvia directamente para a representação da loucura:"a partir do momento em que o homem quis tomar a sua liberdade, provocou a sua própria queda, e é nesse momento, que se pode situar o princípio desta debilidade."<sup>19</sup> Nesta simbólica religiosa o deficiente detém simultânea e paradoxalmente a marca do pecado e a presença de Deus.

O simples de espírito é a marca do pecado, neste sentido portador de um pesado fardo, do mesmo modo que, e exactamente pelo oposto, detem, pelas suas capacidades de ficar fora das perversões humanas, a maior semelhança à imagem de Deus, sendo portanto, detentor de capacidades singulares de bondade. Deus é amor e portanto como diz Zafiropoulos "abençoados os pobres de espírito".

Segundo aquele autor a concepção religiosa da deficiência pesará sobre as representações" savants" dos séculos positivistas. A sua memória deverá estar presente se quisermos compreender algumas das práticas de reclusão e ocultação, e o mau estar social das famílias, que ainda, nos nossos dias, tentam dissimular socialmente a existência de crianças deficientes.

Estas duas atitudes (a marca divina-protecção e a cólera divina-rejeição ) são neste período, o que, melhor caracteriza a concepção proteccionista face ao deficiente.

Segundo Lambert a Renascença não conduz a modificações substanciais neste domínio. O movimento da Reforma não é imune ao significativo aumento de atitudes negativas e segregadoras para com o deficiente. Lutero, uma das figuras emblemáticas do tempo e do movimento da Reforma dedica a esta temática alguns dos seus escritos, incitando à "purificação" social, à "expulsão do demónio do corpo"<sup>20</sup>; a ele se deve o aparecimento da idéia da filiação demoníaca do deficiente.

Os acontecimentos que se vão suceder na história da Europa

---

<sup>19</sup> Zafiropoulos (1981) Les Arriérés: De L'Asile a L'Usine Payot. Paris.pp.15

<sup>20</sup> Lambert obra citada p.,13

moderna, ( a Revolução Industrial a Revolução Francesa, a emergência de novos interesses pela ciência e pelo pensamento científico, as transformações industriais e os novos sistemas de trocas comerciais vão permitir uma nova abordagem da realidade social. Esta mudança de perspectiva irá acarretar profundas mudanças na concepção do mundo e do homem.

É contudo do domínio da filosofia que surgem as contribuições mais determinantes nas transformações operadas no pensamento humano.

Entre outros eventos e correntes de opinião, Lambert considera importante a compreensão do pensamento de John Locke, dado que desse contributo emergem as bases de uma atitude positiva para com a abordagem à natureza do atendimento das pessoas deficientes .

A crença de Locke na natureza racional do ser humano e na instalação de uma ordem social adequada, transforma profundamente o concepção humana.

A idéia de que o pensamento não é um dado adquirido nem determinado, mas que o homem aprende graças aos seus sentidos e à sua reflexão, irá determinar, no domínio da educação, e no domínio científico, novas concepções do homem que se repercutirão nos séculos vindouros não só no domínio científico mas também educativo.

Neste domínio ganham evidência as idéias de Rousseau e as idéias sobre como o homem aprende ( a sensação e a experiência precedem as idéias). As perspectivas que se abrem aos modos de pensar a aprendizagem estarão na base de novos modos da educação e os modos de olhar a própria deficiência. Este súbito despertar, de uma longa letargia, para a problemática da deficiência é designado pelo período de emancipação de deficiência.

Do desenvolvimento das idéias e das profundas mutações técnico-científicas que caracterizaram este período, irão decorrer implicações extremamente importantes na estruturação do pensamento e modelos pedagógicos futuros. É a este período que teremos de ir buscar as idéias da dimensão natural do homem (Rousseau) e a importância das experiências sensoriais no domínio da aprendizagem que Pestalozzi e Frobel irão desenvolver.

Mas se existe uma nova predisposição "científica" para olhar a deficiência, essa atitude demora ainda muito tempo para se concretizar em medidas de atendimento de natureza social, designadamente as do domínio da educação.

Da antiguidade ao século XVIII a sorte dos deficientes confundiu-se

invariavelmente com a de todos os outros desvalidos. Ao longo deste período a noção de deficiência aglutina todo um sub-mundo onde cabem desde pobres, epiléticos, doentes mentais, aos deficientes físicos; o estigma é não só de natureza biológica mas também de natureza social e psicológica.

Embora neste período seja inusitado falar da educação do deficiente, pode dizer-se que as práticas que mais se aproximavam desta designação variaram de lugar para lugar. Assim, desde a construção do primeiro asilo para crianças abandonadas em Milão no ano de 787, podem observar-se diversas atitudes que tomarão quer a forma de um sentimento de responsabilidade pública, no caso do "o idiota da aldeia", mais comum nos meios rurais(permanecendo até aos nossos dias); quer uma forma socialmente mais actuante e segregadora, como a famosa, "gaiola de doidos" de Hamburg .

Se do ponto de vista institucional os mosteiros constituem as primeiras tentativas organizadas no sentido de prestar ajuda aos desfavorecidos, vai-se progressivamente assistir ao longo de toda a Idade Média a uma eclosão de asilos, hospícios, cadeias e hospitais (sobretudo nos meios urbanos) que partilham entre si o destino desta amálgama indefinida de seres e condições sub-humanas.

As transformações neste domínio são lentas; é assim que em pleno século XVII (1670) oito mil mulheres e crianças são fechadas na Salpêtrière, enquanto que no hospital de Bicêtre se fecham os homens. As crianças crescem, trabalham e morrem no hospital do Rei Sol. Crianças pobres, mas também pobres de espírito, que partilham com os loucos a mesma enfermaria.<sup>21</sup> (Zafiropoulos, 1981)

Com a revolução industrial e com o aumento da mão de obra infantil a problemática do atendimento à deficiência agrava-se, com particular incidência nos meios sociais mais carentes. Os que não podem ser educados em família são abandonados e recolhidos em prisões e hospícios, conhecidos como "os lugares da morte" <sup>22</sup>(Lambert. 1986.)

As primeiras referências legislativas sobre o deficiente e a sua implicação no mundo do trabalho surgem em Inglaterra, por volta de 1601. Em consequência da necessidade de mão de obra, Isabel I faz publicar uma lei que determina a obrigatoriedade dos velhos, das crianças deficientes, dos coxos e dos cegos serem colocados como aprendizes, exceptuando-se os casos de total incapacidade.

---

<sup>21</sup> Zafiropoulos (1981) Les Arriérés: De L'Asile a L'Usine Payot. Paris.pp.17

<sup>22</sup> obra citada Lambert. 1986.pp.15)

Podemos concluir que a maior parte das práticas que afectam o deficiente durante a Idade Média se perpetuam durante todo o século XVII e prolongam-se aos finais do século XVIII ainda que as razões que lhe dão suporte passem de crenças de raiz religiosa-obscurantista às razões de ordem moral ou económica.

Na Europa a educação, reservada na sua maioria aos ricos, tinha lugar em escolas privadas ou assumia a forma de tutoria; é pois natural, que salvo raras excepções, pouca atenção se dedicasse ao deficiente.

Tem de se esperar até 1793 ( ano em que Pinel abriu as cadeias dos doentes mentais, o que constituiu um dos gestos mais significativos da história dos cuidados institucionais), para que se restituísse a dignidade ao deficiente e se preconizassem medidas face aos abusos e às negligências comuns

Começa progressivamente a emergir uma atitude de curiosidade mais científica face ao deficiente, mediada pelos homens das ciências médicas e das ciências naturais e por uma visão mais humanizada, para o que contribuíram (como já referimos) as idéias de Rousseau (1712-1778) e a Revolução Francesa com as suas idéias filosóficas .

Paralelamente começa a desenvolver-se por toda a Europa um movimento de institucionalização. Em Portugal (1823) vai dar origem à criação daquilo que poderíamos chamar a primeira instituição oficial de " Educação Especial \_ o Instituto de Surdos -Mudos e Cegos, integrado em 1824 na Casa Pia de Lisboa,

Portugal integra-se assim neste amplo movimento que do ponto de vista educativo caracteriza o fim século XVIII e o século XIX; nele se desenvolvem duas direcções distintas: por um lado um movimento de ordem institucional com a criação das primeiras escolas especiais para crianças surdas e cegas, e por outro o desenvolvimento das doutrinas educativas personalizadas por dois pioneiros: Froebel e Pestalozzi. Estes dois pedagogos bem como os métodos que desenvolveram terão um extraordinário impacto não só no atendimento à deficiência mas também na educação em geral.

Ainda que exista uma progressiva melhoria de atitudes face ao deficiente a imagem mais fiel que se retém, é de uma constante contradição entre uma tendência que abona a favor de um tratamento humanista e sentimentos de rejeição e obscurantismo.

A história das relações entre a sociedade e a deficiência constitui também a história das mentalidades e das soluções institucionais

socialmente encontradas; o século XVIII retrata uma fase de grande optimismo da educação especial.

Estão lançados os dados que irão permitir forjar uma atitude mais humanista face ao deficiente; por um lado a industrialização e um desenfreado crescimento urbano vão trazer transformações radicais nos papéis, nos status e nos valores humanos, imprimindo assim novas concepções no conhecimento da condição do deficiente e por outro, a obra de alguns pioneiros" verdadeiros génios criadores que decidiram, e por vezes contra a idéia dos seus contemporâneos, oferecer uma educação digna a todas as crianças e nomeadamente aos mais desfavorecidos."<sup>23</sup> (Lambert (1986)

Estamos perante um novo estadio de evolução social em que a noção de invalidez e incapacidade permanente, socialmente atribuída, passa a ser objecto de uma nova representação; representação que altera o carácter de imutabilidade do efeito da deficiência assumindo-se sob novos contornos - a noção de medida ou avaliação cifrada em" índices de invalidez ou incapacidade"<sup>24</sup> Mardomingo (1981).

Esta representação da noção de deficiência alastra no campo social e traduz-se na preocupação de reflectir novas formas de atendimento social. Para esta evolução do pensamento social concorrem diversos factores que poderemos agrupar em quatro domínios: factores socio-políticos, factores técnico-científicos, factores socio-organizacionais e factores educativos.

Assim no domínio socio-político é importante referir a ocorrência de importantes factores. A Primeira Grande Guerra irá modificar profundamente os modos de vida e as relações sociais e económicas: Neste cenário desenvolveram-se novas relações sociais no domínio do capital e do trabalho mas, só após a Segunda Guerra, a escola e a educação adquirem uma dimensão universal e progressivamente gratuita. A problemática da educação e da escolaridade obrigatória facilita uma movimentação em relação às populações com deficiência. activam-se progressivamente estruturas com interesse no domínio da deficiência.

As novas tecnologias médicas com as técnicas de prevenção e

---

<sup>23</sup>obra citada.Lambert(1986) pp.16

<sup>24</sup>Mardomingo; Gisbert; Cabada; Moiso; e al. (1981). - Educacion Especial. CINCEL. Madrid pp.13

despiste porão em causa a alternativa incurável-curável; os pedopsiquiatras vão pela primeira vez organizar grandes acções de despiste junto de crianças com atraso escolar.

A noção curativa ou de tratamento dará lugar à noção de readaptação e reeducação e esta terá nomeadamente um carácter temporal relativo: alguns necessitarão de cuidados em fases ou períodos restritos, outros durante toda a vida.

Uma segunda dimensão desta mudança é consequência do que poderemos chamar de revolução no mundo da técnica e da ciência.

Neste contexto interessa-nos fazer ressaltar as contribuições que decorrem dos progressos técnico-científicos e que concorrem para a evolução da noção de deficiência, muito particularmente a de deficiência mental .

São significativas as contribuições da medicina ao nível da identificação de formas clínicas associadas à condição patogénica e portanto uma progressiva contribuição para a precisão do conceito.

Embora não nos detendo em particular nestes aspectos, constituem referências obrigatórias os nomes de Pinel, Esquirol, Voisin, Seguin, Down, Binet e Simon e mais tarde Itard, pioneiros e continuadores da época de ouro da educação especial.

Como já referimos, Pinel dá um passo significativo ao abrir as cadeias aos doentes mentais, contudo confunde-se "ainda o idiota com o atrasado mental" <sup>25</sup> (Zazzo1971), Esquirol (1818) será o primeiro a elaborar uma distinção formal e científica entre doença mental e deficiência mental, opondo o conceito de idiotia ao de demência.

As concepções de Esquirol sobre a etiologia da deficiência mental são muito claras: "não se trata de uma doença mas de um estado de não desenvolvimento das faculdades intelectuais que pode ser verificado desde a mais tenra idade."<sup>26</sup> (Zazzo, 1971) causada por um conjunto de factores tais como as condições ambientais, "efeitos morais durante a gravidez", predisposições hereditárias, e influências geográficas.

A importância da ruptura operada por Esquirol (citado por Zafiropoulos1981) entre atraso mental e loucura irá acarretar consequências profundas nas leis sobre a instrução destas populações. Esquirol, construindo a idiotia como uma falta (intelectual e sensorial,

---

<sup>25</sup>Zazzo, R. As Debilidades Mentais,(1971) Socicultur-Divulgação cultural.Lisboa. pp.62.

<sup>26</sup>Ibidem Zazzo pp.79;



constroí-a como incurável e ineducável; "os idiotas não são educáveis" <sup>27</sup> (citado por Zafiropoulos 1981)

Itard, no contexto da educação de Victor (L'Enfant Sauvage) descoberto em 1800 irá consagrar as suas investigações à questão da educabilidade. Embora o sucesso não tenha sido completo, a questão da educabilidade do deficiente será retomada mais tarde por Ferrus e Voisin. Desta parceria irá sair uma nova classificação ordenada segundo déficits múltiplos bem como o conjunto de faculdades que os nomeiam.

Voisin interessa-se por estudos de frenologia; é a partir da comparação das semelhanças anatómicas de criminosos e de idiotas que emergirão novas representações cujos efeitos se repercutirão sob a forma de uma influência duradoira e negativa face ao mundo da deficiência. "O idiota é um potencial criminoso". Estamos perante uma nova representação recheada de medos, de pecado e de violência cujos conteúdos fortemente tecidos num suporte pseudo-científico (frenologia) se irão reflectir nos sistemas de crenças, de regras morais "e de disciplina que estruturarão a cada minuto a vida das crianças, a sua atenção, e as reduzirão à ociedade.

"A ociosidade é a mãe de todos os vícios, o lugar onde se desencadeia a violência e as más tendências. O idiota faz medo, logo é necessário controlá-lo" <sup>28</sup> É no medo que decorre desta proposição que irá estruturar o desejo de controlar e legitimar a educação especial dos idiotas.

Seguin (1837) aparece como outra figura de peso da medicina desta época. Considerando que os conhecimentos médicos da época são insuficientes para explicar os factores etiológicos e patológicos, desenvolve pesquisas em duas direcções: introduz a noção de "variação de estados" que equivale a atribuir graus de condição diferenciando idiotia e imbecilidade isto é, inicia o primeiro sistema de classificação que terá influência até aos nossos dias e, vai igualmente criar um método que designa de médico-pedagógico que poderíamos identificar como o primeiro sistema de Educação Especial.

Entre 1860 e 1900 o progresso da medicina e da técnica permite a identificação de numerosas formas clínicas de deficiência mental. Neste contexto Down descreve e analisa num quadro de classificação étnica o

<sup>27</sup> Esquirol in Zafiropoulos, pp.23

<sup>28</sup> obra citada Zafiropoulos, pp.27

síndrome do mongolismo, posteriormente desenvolvido.

Binet e Simon(1857-1911) desenvolvem trabalhos no âmbito da inteligência, destes trabalhos irá sair o conceito de Idade Mental referência importante no domínio da educabilidade do deficiente. Binet, do mesmo modo que Pinel transpôs o método de classificação das espécies vegetais para o campo da doença mental, irá importar o modelo da patologia orgânica utilizado por Claude Bernard para a patologia mental

A classificação alienista dará assim lugar à classificação psicológica e com ela aparece a noção de debilidade que irá integrar no contínuo de atrasos, todos os tipos de atrasos escolares. <sup>29</sup>

A invenção da lógica da debilidade pelos psicopedagogos permitirá com sucesso a institucionalização (sob o peso da representação psico-médica da patologia) do insucesso escolar das crianças dos meios pobres e jogará com princípio de orientação entre o asilo e as "classes de aperfeiçoamento". "O poder médico na lógica da patologia traduz sempre as distâncias culturais" <sup>30</sup> (Zafiropoulos, 1981)

Progressivamente a noção de diferença individual emerge na investigação. Com o desenvolvimento da psicologia científica, centrada sobre os estudos da sensação e da percepção desenvolvem-se as relações entre as componentes fisiológicas e psicológicas do indivíduo.

Evolui-se num quadro de profundas transformações sociais técnicas e científicas. A "Origem das Espécies" de Darwin vai influenciar indirectamente o mundo da deficiência. O estudo dos aspectos hereditários ganha importância e Galton desenvolve pesquisas no domínio das aptidões individuais e estudos de comparação dos indivíduos pondo em evidência as suas semelhanças e as suas diferenças. Como herança deixa suspensas as noções de melhoramento racial, de eugenismo; e da deterioração da inteligência humana devido a práticas de reprodução incontrolada em indivíduos pouco ou nada inteligentes. Esta herança irá ser pública e socialmente protagonizada nos cenários da Segunda Guerra Mundial e resiste de forma mais ou menos subtil até à actualidade.

No século XIX as condições de vida da generalidade dos deficientes continuam a aproximar-se das do século anterior, contudo a promulgação de medidas legislativas impõe-se como uma inovação atribuindo aos serviços públicos o papel tutelar da defesa e protecção destas populações

Segundo Mardomingo (1981) trata-se de proporcionar aos

---

<sup>29</sup>Ibidem pp.36

<sup>30</sup>Ibidem pp.31

deficientes uma linguagem e conhecimentos básicos que socialmente serão convenientes, tanto para uma actuação social mínima, como para a justificação de uma gestão social eficaz .

O poder público não tarda a assumir os deveres em matéria de educação desenvolvendo-se por toda a Europa e nos Estados Unidos (revolução silenciosa) um vasto movimento de criação de grandes instituições vocacionadas para a educação de crianças com deficiência, obedecendo a determinados princípios ou idéias que julgamos importantes pelo traço que deixaram no que hoje designamos de Educação Especial.

Seguin (1842) que emigra para os Estados Unidos desenvolve teorias sobre a organização e condições das instituições para crianças deficientes, defendendo o princípio de que a instituição deve ser um instrumento ao serviço da educação e o seu papel fundamental seria o de adaptar as suas estruturas às necessidades das crianças.

Segundo estes princípios deveria ser dado relevo: à importância da inserção da instituição na comunidade, no sentido da prevenção do isolamento; aos trabalhos de pesquisa e observação; mas também ao papel de suporte e serviço que a instituição deveria prestar às famílias no sentido de as ajudar a educar estas crianças.

Entre nós é preciso esperar mais de um século para que a idéia dos serviços de itenerância se venham a concretizar.

Em termos europeus o nível de inserção social que estes centros proporcionam ao deficiente permanece relativamente baixo e as expectativas bastante limitadas reflectem em si mesmo a natureza negativa das representações com que a pessoa portadora de a deficiência entra no século XX. ".

A entrada da idiotia no século XX faz- se acompanhar de uma má reputação, e a ciência do século XIX repete face à debilidade das crianças pobres, as etiologias do pecado que a Idade Média inaugurou mas que, desta vez, toma na sua forma moderna, os costumes e condições de vida de uma classe operária selvagem que uma ofensiva polimórfica de inculcação cultural se propõe domesticar." <sup>31</sup> Zafiropoulos 1981)

Segundo Boltanski (1969) a explosão e a obrigatoriedade da escolaridade visando a redução das oposições culturais e a homogeneização da formação social, à volta de consensos ideológico, visaria civilizar a classe operária através de uma cultura escolar .

---

<sup>31</sup>Ibidem pp39

Cruza-se assim mais uma vez a história do controle social e a dos deficientes .

Zafiroopoulos (1981) considera que a cadeia de "atrasos" e o contínuo de técnicas e teorias produzidas pelos psicopedagogos foi facilitada pela representação que foi criada da simbiose entre a idiotia e a origem popular das populações dos asilos e hospícios. É neste contexto que, com o fim de atender as crianças anormais, se assiste ao aparecimento das classes especiais.

A homogeneização social das populações dos hospícios e a das classes de aperfeiçoamento irá permitir a homogeneização teórica da noção de "atrasado mental e a homogeneização técnica de um contínuo classificativo: idiotas, imbecis, débeis.<sup>32</sup>

As classes especiais de aperfeiçoamento constituem-se simultaneamente um poder e um espaço onde se jogam normas e status, a sua manutenção depende da afirmação da natureza da necessidade e esta depende tanto da especificidade quanto da quantidade da procura.

Paradoxalmente, sob a preocupação de encontrar resposta para a escolaridade das crianças "atrasadas", institui-se um quase perfeito mecanismo/instrumento regulador do sistema social que responde aos princípios fundamentais do direito à educação e à igualdade de oportunidades que, curiosa e simultaneamente, possibilita, através de mecanismos segregadores, e de processos representacionais, a desculpabilização do insucesso escolar e a permanência, da dicotomia entre educação e educação especial.

Estabelece-se entre os serviços médico-pedagógicos e o corpo docente, estratégias de auto-protecção e auto-confirmação mútuas. Serão estas interacções, suficientemente estáveis e portanto securizantes que irão permitir auto e inter alimentar os objectivos de ambos os sistemas e permitir a permanência de equilíbrios nos respectivos territórios.

A institucionalização deste estado de coisas não terá sido difícil; tão pouco a instrumentalização dos professores. Estes, na impossibilidade de desmontar a complexidade da situação, não só não saberiam o que era uma criança débil, do ponto de vista do saber médico, como, eivados de um conceito homogeneizante e uma representação cujos conteúdos assentavam internamente numa colagem representacional entre a origem social baixa e a idiotia, aceitariam com algum alívio e até com um sentimento de justiça social, a saída de alunos para instituições que, para

---

<sup>32</sup>Zafirapoulos.obra citad pp.40

além do mais se apresentavam do ponto de vista representacional como detentores de saberes e métodos especializados, e portanto, mais consonantes com as necessidades daquelas crianças.

O encaminhamento para essas estruturas das crianças "atrasadas" e compulsivamente de todas as outras que, por motivos vários (instabilidade, falta de atenção, falta de motivação, cansaço crónico, mau comportamento) se afastavam do padrão de desempenho ou do aluno padrão, apresentava-se na altura como a melhor e mais justa solução na condução da sua escolaridade.

Se os fins do século XIX e o início do século XX trazem profundas alterações nas atitudes e práticas institucionais face à problemática da deficiência, só após a Segunda Guerra como já referimos se vai operar, em consequência do desenvolvimento da pedagogia especializada, do nascimento da pedopsiquiatria, e das campanhas organizadas e sistemáticas de despiste das crianças deficientes -prelúdio da medicina social moderna, a ruptura com a noção de incurabilidade.

Esta ruptura mostra-se particularmente importante no domínio da infância dado que acarretará uma nova praxis social e uma nova representação fruto da emergência de um novo discurso científico e de um novo controle social.

"A partir de 1930 constata-se uma evolução de atitudes e de concepções que se tornam mais evidentes a seguir à Segunda Guerra Mundial. "O medo recua em virtude do progresso do conhecimento" <sup>33</sup> (Zafiropoulos 1981)

A importância que decorre da difusão do discurso científico sobre a descoberta das etiologias, no senso comum é duplamente pertinente; de facto este novo saber vai não só permitir um olhar desvelado sobre a deficiência, mas sobretudo permitirá às famílias gerir positivamente no social, a existência, de um membro deficiente no seu clan

O efeito deste acontecimento repercutindo-se na auto-estima da família permitir-lhe-á não só a consciência de direitos próprios como também a expressão das suas reivindicações face às condições sócio-educativas que a sociedade oferece aos seus filhos. Da "morte da culpa" emergirá o movimento da mobilização e associação dos pais das crianças deficientes que terá um impacto sócio-político bastante significativo em toda a Europa e que se irá concretizar numa rede de estabelecimentos de

---

<sup>33</sup> Ibidem pp.59

ensino sem fins lucrativos destinada a crianças deficientes.

Se durante uma fase da vida do deficiente (infância adolescência ) estas instituições podem dispender os cuidados e atenções necessárias e portanto substituir de algum modo a função de protecção e educação que o estado parece ignorar, elas não irão contudo responder plenamente a alguns dos objectivos que se propunham.

O considerável progresso da medicina, da farmacologia e das condições económicas, permitindo um significativo aumento médio de vida à maioria dos deficientes, irá mais uma vez adiar a resposta educativa e social definitivas de se saber quem, após a morte dos pais, e em condições sociais e humanas dignas, tomará a seu cargo o destino destas pessoas.

Podemos dizer que desde a fase de separação ( Idade Média) até aos meados do século XX (integração), apesar da representação face ao deficiente se ter alterado e tomado significados e dimensões diferenciadas ( filho de Deus, herança demoníaca, dotado de poderes sobrenaturais, mão de obra barata, criminoso e imoral em potência, cobaias, ou ainda "um bom caso") o fantasma da segregação e do asilo, ainda que, só presente numa fase terminal, continua a estar pendente e a enformar as representações sociais contemporâneas. Ou seja, ainda que tenha sido injectado no tecido social "informação nova" proveniente do discurso científico (biologia, medicina) e nas últimas décadas das ciências sociais e humanas, a natureza daquela informação não é suficiente para descolar as crenças e medos antigos que inibem os poderes sociais instituídos de colocarem em prática a declaração de princípios filosóficos de que se alvoram.

Pode então concluir-se que, apesar da coersão e do poder simbólico que o discurso científico possa exercer no quotidiano e no senso comum não é suficiente na clarificação de uma rede de crenças tão primárias, densas e ameaçadoras como as que enformam as atitudes para com o "deficiente" .

Tão pouco o conhecimento que decorre das práticas sociais e da observação dessas práticas, (que permite afirmar" que os deficientes tendo progressivamente acesso a técnicas e conhecimentos começam a produzir um reconhecimento social"<sup>34</sup> Mardomingo, (1981) é susceptível de fazer coincidir plenamente o conceito de deficiente com o de sistema

---

<sup>34</sup>Mardomingo; Gisbert; Cabada; Moiso; e al. (1981). - Educacion Especial. CINCEL. Madrid pp.15

pessoa.

Embora o reconhecimento social do deficiente seja um factor a ponderar para uma nova mudança de atitudes, a produção de prognósticos e diagnósticos médico-pedagógicos facilitaram não só uma explosão na etiquetagem de níveis de inabilidade como, os agrupamentos homogêneos das crianças na escola, lhes foram reduzidos.

Perdura assim um conceito-o de normalidade-como medida única que historicamente parece difícil de irradiar. Este conceito contribui para a criação de barreiras entre o deficiente e o não deficiente e para uma super especialização de categorias, de especialistas e de serviços especializados que aderem à representação de uma deficiência dramaticamente complexa, requerendo serviços altamente especializados e onerosos e, portanto, pouco facilitadores de uma maior inserção na sociedade dita normal.

Os pré- requisitos para se ultrapassarem estas barreiras residem na capacidade de se considerar o deficiente "não como um grupo homogêneo com as mesmas expectativas, condições e oportunidades, e na necessidade de pensar que os esforços para compensar o deficiente se devem basear na pessoa singular do deficiente, a pessoa vista como um indivíduo único cuja integridade é necessário respeitar." <sup>35</sup>Oluf Lauth (1986)

---

<sup>35</sup>Oluf Lauth (1986) -Educational Rehabilitation.Versão inglesa do SKOLEPSYKOLOGI. Dinamarca pp.17

### 2.1.2. A ETAPA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Histórica e socialmente é necessário que os horizontes se abram à noção de direitos universais, a que, teoricamente, todos, independentemente das vicissitudes e condições de nascimento, têm direito, para que o deficiente emergja como cidadão com direitos e deveres próprios.

A Declaração dos Direitos da Criança, e a Declaração dos Direitos do Homem são a materialização natural dos anseios humanitários do pós-guerra. A primeira, datada de 1921 enuncia nos seus princípios, os direitos particulares da criança deficiente: "A criança que é física mental ou socialmente deficiente, deverá receber tratamento, educação e cuidados especiais devido à sua condição" (princípio V).

Da Declaração dos Direitos do Homem (1948) destacam-se os artigos 22º e 25º que basicamente defendem os direitos económicos e sociais e culturais do deficiente, bem como a protecção da segurança social, assistência médica e serviços sociais necessários tanto para si próprio como para a família.

A etapa dos direitos fundamentais apresenta-se progressivamente como uma realidade inegável e os seus efeitos irão por um lado facilitar a emergência do conceito de normalização, e por outro exercer influência em acontecimentos posteriores de que destacamos:

- A década da Reabilitação nos anos 70 de que saíu a Lei nº 6 definindo as bases da reabilitação e da integração social de deficientes.

Esta lei, embora constituísse um marco importante nunca chegou a ser promulgada. Se alguns efeitos práticos trouxe, estarão entre eles, a consciência pública (acionada pelos mass-média) da sua necessidade bem como a consciência da incapacidade dos poderes políticos sociais e humanos acederem, tão eficazmente quanto o necessário, ao nível da concretização, aos princípios enunciados.

- A Declaração sobre os Direitos das Pessoas Deficientes (1975);

- O Ano Internacional do Deficiente (1981) proclamado pelas Nações Unidas;



- A Carta para os Anos 80, recomendada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e produzida a partir da mais extensa consulta no mundo da deficiência, define as prioridades e as metas globais a pôr em prática no sentido de se atingir a "total participação" a "igualdade" para as pessoas deficientes. Significa isto "o direito que todo o deficiente tem a compartilhar a vida social normal da comunidade na qual vive e de gozar das condições semelhantes às de qualquer outro cidadão, incluindo uma participação igual na melhoria do padrão de vida, resultante do desenvolvimento sócio-económico.

### 2.1.3. NORMALIZAÇÃO

O efeitos que decorrem destes documentos e dos movimentos que os suportam não são estanques nem passivos, e, embora a sua natureza os aproxime mais de uma declaração de intenções do que documentos de regulação e de controle social dos direitos do deficiente, a sua acção ao nível internacional, ao nível dos países e a sua difusão devido ao impacto dos média contribuíram para que o direito à igualdade, e o direito à autonomia se inscrevessem definitivamente no universo representacional dos direitos da pessoa com deficiência.

A problemática da integração do deficiente acompanha os processos de democratização e liberdade humana, entendida aquelas como a facilitação de acesso ao ensino e não, como mais tarde se verifica, como a promoção de igualdade de oportunidades que pressupõe a aceitação das diferenças e origina atitudes diferenciadas por parte dos agentes educativos.

De facto não basta que o deficiente tenha acesso à escola para se invocar o princípio da igualdade de oportunidades.

Dadas as desvantagens e as desigualdades iniciais do deficiente a noção de igualdade de oportunidades deixa supôr como medida igualizante apoios suplementares compensatórios das diferenças iniciais tais como:

-Apoios intensivos específicos

-Apoios de técnicas muito especializadas

-Apoios suplementares

-Prolongamento dos ciclos obrigatório

A igualdade formal obter-se-ia não por decreto, como diz (Mardomingo 1981) mas "resultaria da igualdade final adquirida segundo actuações diferenciadas."<sup>36</sup>

O desenvolvimento deste conceito, muito difundido nos anos 60 e princípios de 70, comporta efeitos negativos, nomeadamente no excessivo protagonismo das deficiências sobre a personalidade da pessoa deficiente, nas estruturas segregadoras directas ou indirectas que se manifestam nos serviços, no profissionalismo e na pseudo especialização dos professores.

A proliferação de prognósticos e diagnósticos muito diversos conduzindo à multiplicação excessiva de especializações e especialistas produz do ponto de vista pedagógico, situações de quase ruptura. O tempo escolar escoa-se numa amalgama de "apoios", "especialistas", espaços "terapeúticos" sem coerência, sem objectivos e pior, sem sujeito real.

A maximização não do tempo, mas do seu fraccionamento redu-lo ao non-sense e à impossibilidade de "ser" integrado com factor de construção de saber. O sujeito- a criança real, não existe, tomou-lhe, ou continua (n) o seu lugar mais um somatório de prognósticos do que ela própria - a criança.

Invocando o princípio da igualdade de oportunidades a escola exerce paradoxalmente a sua função competitiva e de regulação, contudo os efeitos da proliferação de "casos especiais" conduzirá a que a função de selecção "quasi- natural que a escola desempenha seja cada vez mais difícil de justificar .

A filosofia assistencial que viveu durante muito tempo de dois conceitos, o protecționismo e a segregação, vai definitivamente dar lugar ao conceito de normalização.

A partir da década de 50 a política assistencial modifica-se lentamente, na base desta mudança de perspectiva consideram-se as seguintes circunstâncias:

- A pressão das associações de pais na conquista de direitos de igualdade para os seus filhos;
- O progresso científico na compreensão do atraso mental;
- Um cuidado na utilização do conceito de quociente intelectual;

---

<sup>36</sup>Mardomingo; Gisbert; Cabada; Moiso; e al. (1981). - Educacion Especial. CINCEL. Madrid pp.14

- A constatação das repercussões negativas que tem a segregação sobre o deficiente;
- A introdução do conceito de adaptação social.

Progressivamente a abordagem a esta problemática, começa a ponderar a importância das condições dos contextos ambientais como factor facilitador da integração escolar e social e considera definitivamente a via do isolamento e a ideia de super-especialização como lesivos não só dos direitos dos deficientes que, estariam mais dependentes de atitudes e estereótipos do que de argumentos sólidos.

Para Mikkelsen, (1978) normalizar não significa tornar o deficiente normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceites com as suas deficiências pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas.

Ao mesmo tempo é necessário ensinar o deficiente a viver com a sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando das ofertas de serviço e das oportunidades existentes na sociedade em que vive.(Mikkelsen1978)

O princípio de normalização opondo-se à discriminação dos deficientes mentais como grupo humano, defende que todos os cidadãos devem ter idêntico acesso aos mesmos benefícios.

Os deficientes, representando uma parte natural da população deveriam constituir lugar de ponderação nos programas e na planificação político-económica e educativa de um país.

Dybwad (1978) sintetiza as inovações de carácter social, psicológico e administrativo, subjacentes a esta mudança de perspectiva:

- Da instituição como um recurso dominante para a instituição como parte dos recursos da comunidade, incentivando-se os aspectos sociológicos, administrativos e educacionais, ressaltando-se a visão humanista dos serviços e educação especial;
- Do controle governamental centralizado, à descentralização de decisões estudando-se as condições necessárias locais, regionais e individuais, como indicadores para um plano de acção na área da educação especial;
- Do sistema escolar académico, exclusivo para um sistema mais aberto e humanístico, mais voltado para a vida e a comunidade onde o aluno

reside;

- Da caridade para o direito- o atendimento ao deficiente é uma área integrante e normal do sistema global de assistência para todo e qualquer ser humano;
- Da tomada de decisão individual para a tomada de decisão em equipa com vista à solução conjunta e unidade de orientação. O deficiente é membro dessa equipa e deve ser consultado, igualmente como os pais;
- Das decisões unilaterais ou parciais para as transdisciplinares;
- Do controle e decisão dos pais aos direitos dos deficientes.

#### **2.1.4.INTEGRAÇÃO**

De acordo com o princípio de normalização, a escolarização e o desenvolvimento integral são características próprias da infância e a criança deficiente tem direito ao acesso a esses benefícios tal como a criança normal.

A integração das crianças com necessidades educativas especiais em classes de crianças normais no ensino regular tem constituído uma polémica durante as últimas décadas, e não é ainda uma temática serena.

Na abordagem convergem várias ordens de questões que equacionam não só os contextos, os modos e condições como a via da integração escolar se desenvolve, mas também os modos ideais a que deveria aspirar; é o que Gottlieb (1981) define como a perspectiva prática e idealista.

Kaufman, Gottlieb, Agard e Kukic (1975) definem integração como um processo temporal, instrutivo e social de crianças deficientes no meio de parceiros normais, baseada num processo de programação e planificação continuado e individualmente determinadorequerendo a clarificação de responsabilidades entre o pessoal administrativo, os professores as equipas de apoio e o professor da classe.

Esta perspectiva implica mais do que uma simples colocação da criança deficiente na classe normal; espera-se que as políticas educativas conduzam à melhoria da qualidade de vida das crianças, dos processos

educativos, da oferta de serviços e em definitivo que produza alterações significativas nas práticas sociais e profissionais existentes, na formação necessária aos professores, na sua forma de pensar e na metodologia e tecnologia necessárias.

Contudo a representação que a escola os seus actores partilham é mais conforme com a idéia de presença e permanência física da criança deficiente na sala de aula, independentemente da equação tempo qualidade desse e aprendizagem.

Semmel, Gottlieb e Robinson, (1979) consideram nos estudos que efectuaram neste domínio que o valor médio do tempo de permanência da criança com necessidades educativas especiais não vai além dos 50%

A esta compreensão de integração pouco importa se foram ou não elaboradas considerações sobre o modo como a criança se ocupa das actividades escolares que desenvolve, se foram ou não enunciados objectivos curriculares específicos ou ainda, se foram estipulados critérios de avaliação de progresso académico. Ou seja, para a escola e segundo aquele autor, a mera presença da criança na escola e no contacto com os outros alunos, mesmo por um mínimo de tempo arbitrariamente fixado, é representada como integração.

Esta representação da integração parece reduzir-se à simples presença física da criança deficiente na sala de aula. A escola assume face à criança deficiente não a função social e educativa que a define, mas na incapacidade de ponderar níveis de integração prolonga a função de protecção, mais própria à representação da instituição asilar do que à instituição educativa.

Metaforicamente, concluída esta acção, o deficiente estaria "integrado" no envolvimento normal da escola, pouco importando se "estar integrado na sala" significa alguma acção na resposta às necessidades da criança.

A ênfase posta na colocação da criança no meio dos seus pares resulta como indicador principal, de que, o movimento integrador se tenha fixado nos aspectos administrativos e tenha secundarizado a criança como o centro da sua própria aprendizagem.

Kaufman, Gottlieb e Kukic, (1979) consideram que a responsabilização pelo processo da integração escolar é bastante mais abrangente. Baseia-se numa progressiva resposta às necessidades da criança requerendo atribuição de responsabilidades na coordenação da

planificação e programação entre a escola regular, a escola especial ao nível administrativo e ao nível do suporte pessoal.

A lógica daqueles autores é suportada por estudos que na maioria concluem que a colocação temporária na sala de aula ou na escola regular não define a integração ( excepto em subsídios ) e não apresenta nenhum significado empírico (Semmel,1979).

A maioria das investigações na área da integração atribue mais importância a um composto de variáveis do que à significação de variáveis isoladas.

Gotlieb e Kukic (1975) defendem que a reflexão e concretização de uma mudança paradigmática como a que define a integração terá necessariamente de equacionar e responder aos seguintes pressupostos:

- A integração não pode ser justificada pelo número de alunos integrados, pelo tempo de integração ou ainda pelas políticas de atribuição de subsídios;
- A sua pertinência justifica-se na e pela adequação de respostas às necessidades educativas específicas dos alunos;
- As necessidades educativas especiais dos alunos requerem um processo de planeamento individualizado implicando uma séria planificação de programas, atribuições e funções dos técnicos envolvidos;
- A implementação da integração como meio de normalização apela para uma lógica de regulação e avaliação de processos que lhe permitam uma adequação e inovação contínua.

Dunn et al.(1962) consideraram que a ausência de uma base científica para a elaboração de programas pode pôr em risco a validade da inovação.

A integração é uma definição que aparece a designar dois processos:

- A natureza da associação entre o indivíduo ou grupo "especial" e a escola regular;
- A natureza da estrutura organizativa;

O Warnock Report (1978) diferencia três formas principais de integração em termos de associação: local, social e funcional.

- A integração local ocorre quando unidades especiais ou classes são organizadas em escolas regulares, ou na situação da escola especial e regular partilhar o mesmo espaço.

\_ A integração social caracteriza as situações de convívio nos espaços comuns de brincar, conviver, de alimentação ou ainda actividades organizadas.

- A integração funcional é a forma mais complexa; e acontece quando a integração social e local onduzem a uma participação associada em actividades educacionais." onde as crianças parcialmente ou a tempo inteiro se associam à classe regular.

Uma estrutura semelhante mas mais elaborada apresenta Marten SODER (1980).

A natureza da estrutura organizativa é outra caracterização da noção de integração.

Vários autores e estudos descrevem os planos organizativos em termos da continuidade possível entre uma classe regular sem apoio e uma escola especial residencial.

A variação dos padrões é pouco significativa do modelo que apresentamos:

- I - Classe regular sem apoio na sala de aula;
- II - Classe regular com apoio na sala de aula;
- III- Classe especial em tempo parcial, classe regular em tempo parcial;
- IV- Classe especial em escola regular, a tempo inteiro;
- V - Escola especial em contacto com escola regular;

A continuidade não é necessariamente rigorosa, visto que uma criança numa escola especial e beneficiando de apoio a tempo parcial na escola regular, pode estar mais "integrada" que um aluno que frequenta uma classe especial a tempo inteiro e que tem poucos contactos na sala de aula.

Existem outros modelos, mais centrados nas necessidades especiais do que na caracterização.

O modelo Deno ou sistema em "cascata" conduz à necessidade da criação de outros serviços alternativos às "classes especiais" na tentativa de

ultrapassar a tradicional resposta classe especial/classe regular.

Nível I- Crianças em classes regulares, incluindo os "Excepcionais", capazes de permanecerem nas referidas classes com ou sem supervisão médica, ou apoio de outros tipos de terapia;

Nível II - Frequência de classes regulares com apoio especializado no processo ensino - aprendizagem. (serviços de educação suplementar);

Nível III - Classes especiais em part-time;

Nível IV - Classes especiais a tempo inteiro;

NÍVEL V - Estágios especiais;

NÍVEL VI - Ambiente familiar;

NÍVEL VI - Ensino em hospitais ou no domicílio;

NÍVEL VIII- Serviço "não-educacional" (atendimento médico ou de bem-estar e supervisão);

No enunciar do objectivos do estudo propunhamo-nos analisar as representações dos factores de sucesso dos professores nesse sentido assim procedemos a uma revisão bibliográfica de estudos que versavam essa problemática.

Dos estudos conduzidos por Samson, A. e Reason, R. (1988) isolámos os factores que foram referenciados como variáveis a ponderar no processo da integração; tanto pela sua pertinência educacional como, pela implicação nas interacções com outras variáveis nomeadamente as que se cruzam com a avaliação do ajustamento dos alunos com necessidades educativas especiais à nova realidade escolar.

Em seguida, e para cada um deles, procedemos a uma revisão de literatura. Os factores considerados foram os seguintes:

- A realização do aluno;
- A adaptação do aluno;
- A aceitação dos parceiros;
- A atitudes dos professores;
- A atitude dos pais;
- A organização escolar e curricular.

#### A Realização do Aluno

Entre as acusações mais pertinentes sobre as vantagens da integração da criança com necessidades educativas especiais reside a fraca realização das tarefas escolares.

A partir da década de 60 um significativo número de estudos abordaram as questões das vantagens e desvantagens das políticas



segregativas, versus políticas integrativas centrando-se na variável rendimento .

As investigações, partindo de programas com o máximo controle de variáveis e anulando, na medida do possível, os factores de ordem emocional, pretendiam uma certa viabilidade nos resultados e a sua aplicação traduzia-se numa ajuda mais eficaz para a criança.

Os resultados obtidos em estudos conduzidos em diversos países pela UNESCO, (1977), no domínio da educação especial não são considerados conclusivos :

A informação decorrente das investigações internacionais não acarreta nenhuma resposta concreta e precisa sobre se o progresso escolar dos alunos atrasados e lentos, que faziam parte das classes normais eram superiores aos que manifestavam estes mesmos alunos, quando eram transferidos para as classes especiais. Pelo contrário a adaptação conseguia-se melhor nas classes especiais, ainda que os resultados obtidos, em relação a diferentes matérias, permanecessem frequentemente incertos.

As vantagens do agrupamento em classes especiais também não eram evidentes para todas as categorias de alunos lentos, nem apresentavam vantagens nos diversos aspectos dos objectivos pedagógicos.

Budoff e Gottlieb (1976) compararam as realizações dos alunos deficientes mentais em classe especial com os da classe regular com apoio, no domínio da leitura e aritmética, e após um ano de observação, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos no desempenho daquelas tarefas

Resultados semelhantes, foram obtidos por Walker (1972) e Bradefield (1973), chegando à conclusão que a integração não parece prejudicar o aluno deficiente mental no aspecto cognitivo.

O não determinismo do rendimento como avaliação quantitativa e qualitativa do processo escolar foi defendido por autores, na base do possesso educativo como algo mais complexo do que o rendimento.

Nas suas investigações kaufman, Agard e Semmel (1978) chegaram à conclusão que o tipo de resposta e a atenção dispensados se cruzam com o lugar de atendimento, entendido este entre a classe regular e o apoio exterior a esta.

Para Zigler e Muenchow,(1979) participação na vida da escola, em

interacção com os professores e os pares, bem como a natureza do processo educativo são as variáveis mais importantes na determinação da integração. A evidência da validade da integração está mais na implementação do que no facto da criança se situar fisicamente na escola regular.

Existem outros estudos Semmel,(1979) e Kirk,(1964), que apontam para melhores resultados das crianças em integração do que as que estão inseridas na escola especial, mas os resultados parecem depender de factores pouco aleatórios.

Os resultados de outros estudos Corman,(1978) conduzidos na mesma linha de orientação não levaram em conta as diferenças iniciais entre os dois grupos. A diferença de nível na realização parece ser pouco significativa nas duas populações, onde os instrumentos de medida foram mais controlados. Contudo, alguns autores consideraram a hipótese da não existência de material adequado às necessidades educativas especiais.

A maioria dos estudos que equacionaram a variável rendimento apontam no sentido de considerar que a integração não é redutível a factores cognitivos.

Estas conclusões tornam-se mais evidentes considerando os resultados dos estudos anteriores (Johnson e Kirk 1950) que parecem confirmar a pouca aceitação social das crianças deficientes mentais em classes regulares.

#### A Adaptação do Aluno

Dentro do âmbito das vantagens versus desvantagens da integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais a variável "aceitação social" é considerada como uma das mais importantes, e que maior frequência apresenta ao nível da investigação.

A determinação da sua importância é pertinente, já que os efeitos positivos da socialização e os benefícios da interacção social estão na base da mais generalizada argumentação a favor da integração das crianças com necessidades educativas especiais.

A sua abordagem permite-nos, por um lado, perscrutar o grau de permeabilidade à diferença e, por outro, ajuizar da real influência que lhe é atribuída na inserção escolar e social.

Enquanto os resultados dos estudos de Gottlieb, Semmel e Veldman (1986) apontam para o facto da generalidade do aluno deficiente não ser

bem aceite pelos alunos não deficientes, tanto na classe regular, quanto na classe especil; alguns investigadores atribuem um interesse acrescentado à socialização que decorreria da colocação na sala de aula da criança portadora de deficiência.

Contudo Dunn, (1986) cujos trabalhos dão ênfase à necessidade humanista de olhar a criança como um todo, considera que, apesar da ênfase nessa perspectiva, não pode resultar daí um optimismo exagerado.

Os seus argumentos estruturam-se a partir de observações segundo as quais a homogeneidade dos grupos tenderia a colocar os mais lentos em desvantagem".

Implícito no argumento de Dunn, está o chamado "contacto hipótese"(Christopoulos e Renz, 1969), que basicamente atribui ao simples contacto entre crianças com necessidades educativas especiais e as outras crianças, benefícios para ambos os grupos.

O "contacto hipótese" cria ainda a idéia que poderá em si mesmo aumentar o número e a qualidade das interações, conduzindo à aceitação das crianças com necessidades educativas especiais.

Gampel, Gottlieb e Harrison (1974) examinaram os padrões das interações sociais que ocorreram nas salas. Cada criança foi observada num total de 30 minutos durante 6 dias. Os resultados das observações indicam que as crianças com necessidades educativas especiais em integração não exibem padrões comportamentais que os distinga de outros parceiros.

Um segundo corolário, do "contacto-hipótese" parece indicar que as crianças com necessidades educativas especiais aprendem com outros parceiros considerados "normais".

A investigação centrava-se sobre a observação da imitação, o que conduz a pensar que as crianças com necessidades educativas especiais imitavam os comportamentos sociais apropriados dos seus parceiros "normais".

Gresham,(1982) concluiu de uma revisão bibliográfica que havia pouca evidência empírica para sugerir que a integração no sistema de ensino regular resultaria em efeitos benéficos de modelação. Acrescentou, ainda, que a criança com necessidades educativas especiais mais severas, pode ser ensinada a imitar os seus parceiros de classe mas isso, não aparece automaticamente.

Estes resultados deixam supôr que a Educação Especial deveria encontrar formas das crianças com necessidades educativas especiais aprenderem com os seus parceiros.

O terceiro corolário o "contacto hipótese, prende-se com a noção de estigma.

A idéia de que as crianças com necessidades educativas especiais adoptam um comportamento num determinado contexto social, mas não necessariamente noutro, é um argumento de Mereer (1973).

Próximo deste argumento situa-se Dunn ao sugerir que a integração das crianças com necessidades educativas poderia reduzir a estigmatização social e que, as suas interacções com a criança normal poderiam ajudá-las na aceitação pelos colegas.

No entanto um estudo de Iano, Ayers, Heller, Megettigan e Walker (1974), em que aplicaram medidas sociométricas que incluíam perguntas como: Quem é que tu gostas mais? Quem é que tu gostas menos? Com quem é que tu gostarias mais de jogar? Com quem é que tu gostarias menos de jogar? não confirmavam nas respostas encontradas as hipóteses positivas.

Outros estudos concluíram que as crianças não deficientes interagem muito pouco com as deficientes.

Os trabalhos de observação levados a efeito por Vayer e Rocin (1989) sobre a interacção do grupo em classes, com crianças em regime de integração, permitiram-lhes concluir que a deficiência da criança não é um factor de repulsa ou de atracção para as crianças consideradas normais; a criança é procurada, aceite ou tolerada, de acordo com o sentimento de segurança que ela transmite às outras.

Barton e al.(1982), em estudos conduzidos no domínio da integração escolar das crianças com deficiência mental chegaram aos seguintes resultados: a integração de uma criança deficiente mental numa classe regular não depende unicamente das expectativas e do nível académico, mas também de um conjunto de aquisições sociais. Mais particularmente de componentes reagrupados sob os termos de "modos e qualidades de respostas sociais".

As conclusões dos estudos levados a cabo por Hegarty, Pocklington e Lucas (1984) acerca da integração e relação de amizade entre pares deficientes e não deficientes e as atitudes para com aqueles, foram enunciadas da seguinte maneira:

- os alunos com necessidades educativas especiais são aceites;

- após um período inicial de curiosidade são geralmente bem ou moderadamente aceites;
- aos alunos com necessidades educativas especiais são frequentemente atribuídos status de "fora do grupo".
- apesar de aceites, são vistos como diferentes ou especiais em várias escolas.
- as amizades acontecem com colegas com necessidades educativas especiais ou com outros "fora do grupo".
- as amizades com alunos em geral, tendem a ser desiguais, caracterizam-se por formas de ajuda ou de protecção.
- existem algumas percepções e reacções negativas, mas menos do que se esperava. O "gozo" não foi considerado problema, embora ocorra.

A questão "Como é que um aluno com necessidades educativas especiais é percebido numa escola"? constitui o objecto de estudo feito pelo director de uma instituição.

Sob a forma de questionário foram levantadas um número de questões acerca da presença de alunos deficientes na escola, de que modo se manifestava a diferença, e qual o contacto que se estabelecia com eles.

As respostas foram claras: todos os inquiridos sabiam da presença deles e, na escola sabiam onde se situavam. Era óbvio pelas respostas, que os alunos deficientes foram lidos como quem tem severas dificuldades de aprendizagem.

A resposta à pergunta "em que sentido é que eles são diferentes?", organizou-se em quatro categorias: comportamento, aspecto, idade, e capacidade. A capacidade foi o elemento que mais os distinguiu.

A adjectivação enunciada à volta da questão "como é o deficiente como pessoa?", foi a seguinte: calmo, tímido, barulhento, arrelhiador, amigável. O adjectivo mais frequente foi amigável.

Num estudo conduzido por Lair e Sauser(1978) foi aplicado um questionário que continha oito hipotéticas descrições de alunos : alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiência física e surdez, um de cada sexo e dois alunos sem qualquer dificuldade. Os autores solicitavam aos inquiridos para se situarem-se entre: "estou ligado a", "falo com " e "associo-me com". Todos os alunos inquiridos preferiram "falar" e estar "associado" a alunos com o mesmo sexo que eles.

#### A Adaptação do Aluno

Num grande número de estudos a capacidade de adaptação do aluno é referida como outro factor importante na determinação do nível de integração.

Comentários de alunos deficientes mentais educáveis, indicam que as crianças integradas têm uma atitude mais positiva em relação à escola e uma melhor auto-imagem do que os que se encontram em situação de segregação (Budoff e Gottlieb,1976).

O ambiente da classe integrada também parece resultar em melhor comportamento social e em menor grau de comportamentos imprevistos, (Gampel, Gottlieb e Harrison,1974 ).

Gottlieb,(1981) em estudos posteriores concluiu que o que mais perturba a integração dos deficientes mentais é a falta de objectivos claramente definidos e articulados; por outro lado os educadores especializados estariam mais envolvidos na colocação da criança num ambiente menos restritivo do que a preocupação com a sua educação nesse ambiente. Segundo o autor as hipóteses que voltaram os profissionais de educação especial contra as classes segregadas, e a favor da educação integrada, não foram, na sua maioria bem compreendidas; haveria poucas evidências de que o ajustamento social das crianças" deficientes mentais educáveis" fosse superior em ambientes integrados ou de que as crianças realizassem mais em classes integradas".

Os resultados da investigação indicam que a colocação dos alunos deficientes com companheiros da mesma idade, num ambiente da classe regular, sem programação especial detalhada não produzirá resultados favoráveis.

#### Atitudes dos Pais

A maioria dos estudos sobre a integração escolar fazem referência ao papel dos pais no processo. O Warnock Report (1978)" considera que "o sucesso da educação de crianças com necessidades educativas especiais está dependente do total envolvimento dos pais, de facto, a não ser que os pais sejam vistos como parceiros iguais no processo educacional, o objectivo do nosso relatório será frustrado" <sup>37</sup>

O "Warnock Report identifica as três mais importantes formas de suporte: informação, conselho, ajuda prática.

---

<sup>37</sup>WarnockReport of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young London.Her Majesty's Stationery Office (1978).pp.50

Os trabalhos, elaborados à cerca do papel dos pais na integração, foram agrupados, em várias escolas, em quatro questões a saber:

- Os pais desejam a integração? Qual é a sua atitude para com ela?
- Que contacto existe entre a escola e a casa? Como é que está organizada?
- Que oportunidades é que a integração apresenta? Qual é a natureza do contacto? Que actividades é que compreende?
- Como é que os professores podem encorajar o envolvimento dos pais e capitalizar as oportunidades que isso representa?

A análise dos resultados de vários estudos sobre a importância do desempenho dos pais no âmbito da integração parece apontar para três posições fundamentais que passamos a designar:

- Desejo de normalidade;
- Preocupação com o progresso académico;
- Experiência e atitudes para com o ensino especial.

#### Organização Escolar e Curricular

Hodgson, Cluniers-Ross e Hegarty (1982-83) consideraram que a justificação da integração em termos educacionais passa pela apropriação das respostas às necessidades educativas dos alunos.

A adequação a estas necessidades passa, na maioria das escolas, por modificações curriculares, particularmente no que se refere aos conteúdos e métodos. Neste sentido aqueles autores investigaram as seguintes variáveis:

- As estratégias dos professores que são relevantes na aprendizagem dos alunos que apresentam diversas necessidades;
- As modificações curriculares do ensino regular no sentido de responder àquelas dificuldades;
- Aspectos teóricos e práticos da extensão do papel do professor do

ensino regular;

Ao nível da organização acadêmica consideraram a forma de agrupamento dos alunos e apoios exteriores às escolas. A diversidade dos padrões organizacionais mobilizados em função da integração pode ser descrita nos seguintes termos:

- Integração com suporte educacional extra ao nível individual dos alunos
- Um professor de apoio para toda a escola;
- Integração com apoio para áreas específica;
- Professor responsável, especificamente, pelos alunos com necessidades educativas especiais;
- Integração com apoio de professor especializado para uma área de recursos;
- Integração em tempo parcial com professor especializado;
- Apoio de cuidados especiais, se necessário;
- Unidade de classe especial com tempo parcial na classe regular;
- Unidade de classe especial. Cuidados especiais, se necessário;
- Integração como base e escola especial em tempo parcial;
- Escola especial como base e integração a tempo parcial.



Em relação aos grupos observou-se ainda alterações ao nível da carga horária:

- Apoio antes das aulas, com alunos individualmente;
- Apoio durante as aulas regulares na sala ou fora;
- Apoio após as aulas;
- Apoio antes e depois das aulas;

Ao nível curricular foram observadas as seguintes modalidades:

- Horário regular;
- Horário regular com algumas modificações;
- Horário regular com significantes modificações;
- Currículo especial com suplementos;
- Currículo especial;

Foram encontradas formas alternativas na funcionalidade das equipas, incluindo pessoal vigilante, bem como mudança de atitudes e papéis, nomeadamente ao nível:

- Continuação de programas específicos;(terapia da fala)
- Postos coordenadores de atenção especial aos alunos com necessidades educativas especiais;
- Suporte aos professores na sala;
- Ligação a agentes externos e à administração;
- Aquisição e difusão de informação acerca dos alunos com necessidades especiais;

As práticas dos professores foram consideradas a três níveis:

- Preparação de material;
- Apresentação aos alunos;
- Interação com os alunos no sentido de facilitar a aprendizagem;

As conclusões gerais sugerem que considerar a organização escolar, curricular, e o desenvolvimento profissional dos professores é fundamental para a concretização da integração. É possível dizer que as escolas e os professores têm de considerar os alunos com necessidades educativas especiais, mas realizar estratégias realistas que conduzam a isso, é outra coisa.

Consideradas as diversas facetas da problemática , ponderadas as estratégias mais adequadas pode concluir-se que o "princípio da normalização" ( Bank-Mikkelsen,1974) originará uma progressiva passagem de uma filosofia da integração a uma filosofia baseada na normalização. Contudo esta passagem de uma a outra filosofia supõe um planeamento minucioso, um processo de conversão não só dos modos, dos tempo e dos valores mas fundamentalmente do conceito de escola enquanto organização.

Florek (1986) defende que o conceito de integração não é, sob pena de hipocrisia, passível de ser discutido em termos de situações específicas e boas vontades. A integração é um assunto de grande seriedade que envolve todo o estabelecimento de ensino, as suas políticas e a adequação das suas estratégias e programas.

A integração não é a mudança de um conceito de educação especial, mas sim, uma mudança de contextos e de práticas..

O "Joint Council for the Education of the handicapped Children" considera que a integração pode ser conseguida através de uma organização que comporte: educação total e aberta, unidades na escola regular, as escolas especiais usadas como centros de recursos e finalmente um suporte periférico de serviços de apoio.

Em suma os estudos desenvolvidos neste âmbito referem a presença de múltiplas variáveis que se cruzam entre si mais do que variáveis isoladas por mais peso que possam ter . Para além destes factores os estudos sobre os processos de conversão são unânimes na importância do desempenho dos professores, dos pais e dos estabelecimentos de ensino no sucesso da integração reflectindo uma preocupação que aponta para uma progressiva interacção entre os vários intervenientes.

#### **2.1.5. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Embora as mudanças de atitudes encerram mecanismos processuais lentos e complexos, assiste-se desde os anos sessenta, a uma preocupação crescente com a integração das crianças e jovens no sistema escolar e social.

A mobilização filosófica, humanitária e científica foi concretizando alterações em vários domínios (político, social e educativo) fundamentais à problemática da deficiência.

Os estudos realizados ao longo desse período reflectem não só a dicotomia das posições e opiniões sobre integração versus segregação,

mas também as interrogações sobre as práticas, a importância dos contextos e o papel da formação de professores no sucesso e concretização da integração

O estudo de Hobbs (1976) nas problemáticas que levanta é bastante ilustrativo, condensando nos pontos que aborda e nas conclusões, as motivações fundamentais da época. Como resultado do estudo o autor considera as seguintes dimensões do problema:

1 - A classificação de crianças deficientes é essencial para garantir serviços, para planificar e organizar programas de intervenção e para determinar os efeitos dos mesmos, mas não para classificar as crianças;

2 - A política pública e privada deve respeitar a individualidade da criança deficiente e a peculiaridade dos seus talentos; os processos nunca deverão isolar este valor social fundamental;

3 - Cresce a preocupação sobre os usos e abusos de categorias e rótulos atribuídos a crianças deficientes e uma maior insatisfação pela inadequada e descordenada articulação dos serviços;

4 - Programas pedagógicos especiais devem encorajar a máxima participação possível das crianças deficientes em escolas normais e em programas recreativos da comunidade. O encaminhamento ou orientação pedagógica deve ter em consideração o menor afastamento possível da família;

A diversidade de opiniões, a conjunção de factores vários, o progressivo protagonismo da sociedade civil e das próprias associações de pais e de deficientes concorrem naturalmente para a abolição de um critério de homem e de educação emparedada numa classificação excessivamente reduzida a paradigmas médicos. Dada a tradicional aliança entre a medicina e a educação e não sendo ainda possível abolir totalmente a classificação, (dentro dos estadios de desenvolvimento dos sistemas sociais e educativos ) deve-se pelo menos considerar que em educação especial se classificam comportamentos e não crianças

As expectativas para com as crianças em idade escolar são representadas, geralmente, em termos de objectivos curriculares, e estes reflectem na sua organização uma lógica normalizante e selectiva mediadora das representações do que é o sucesso escolar. Entre o nível de desempenho da criança e o que dela se espera existe um desfazamento; mais da responsabilidade do adulto que da própria

criança.

As actividades escolares, sendo pensadas em termos daqueles objectivos conduzem naturalmente o professor a avaliar a relação criança-projecto de aprendizagem a partir daquilo que perspectiva como desempenho "normal" bem como os objectivos propostos pelos modelos tradicionais ou modelos de treino de aptidões.

Segundo Bairrão, J.(1988)<sup>38</sup> estes modelos asseguram a evolução da criança, partindo do princípio que tais aptidões se referem linearmente aos défices, ao contrário dos modelos actuais, que partem de tarefas, dos requisitos base, das condições das crianças e dos meios onde evoluem.

Na representação deste "normal" pesam dois factores determinantes: por um lado uma centração excessiva na criança, nas sua aptidões, lesões e síndromas e por outro o peso que advém dos modelos de avaliação ao longo do processo.

Segundo Bairrão, J. (1988) a avaliação tradicional de características descontínuas e indirectas assente em testes de referência a normas, ou a outras medidas, deixava supôr uma dependência ou "parentesco entre os constructos dos testes e o modelo reeducativo.<sup>39</sup> levando a considerar os resultados como prescritivos no programa interventivo.

Ainda segundo aquele autor, as técnicas actuais caracterizam-se por uma tendência para a não separação da intervenção, nem no tempo, nem nos conteúdos programáticos, e por uma tendência para o abandono de rótulos e outras designações que podem acentuar o carácter de estigma.

A compreensão do abandono destes modelos , tem necessariamente de se enquadrar nos modelos culturais e sociais desenvolvidos em cada país de acordo com os cenários económicos e com os princípios que lhe são próprios.

Os modelos de desenvolvimento sócio-político bem como as fortes tradições culturais e democráticas concorrem para que alguns sistemas educativos europeus (Suécia, Dinamarca, Holanda) apresentassem, modelos bastante complexos de educação especial; porém a sua influência, ao contrário do que seria desejável não se faz sentir entre nós

---

<sup>38</sup>Bairrão,J. (1986/87/88 " Os Conceitos de Educação Especial Especial  
"Revista Do Desenvolvimento da Criança.Sociedade.Portuguesa Para o Estudo Científico da  
Deficiência Mental.Lisboa p.7

<sup>39</sup> Ibidem pp.7,8

de modo significativo.

Bairrão, J. (1988) encontra a explicação deste fenómeno, no funcionamento que decorre da própria complexidade das trocas entre sistemas. Para ele a apropriação daqueles modelos não se opera, "ou seja por terem surgido muito cedo, ou porque se filiavam numa tradição não só teórica, como prática, muito peculiar, não se compatibilizavam com o "atraso" que noutros países se verificava e "caíram" por serem demasiados avançados para a sua época. Também talvez, que as diferenças linguísticas e culturais e, até, da difusão científica fizessem com que tais modelos não se tenham generalizado a outros países, não contribuindo assim para a mudança paradigmática".<sup>40</sup>

No âmbito das políticas da integração o conceito de necessidades educativas especiais é uma das consequências das mudanças legislativas que ocorreram nos Estados Unidos e no Reino Unido nos anos 70 e 80, nomeadamente o PL 94-142 e o Warnock Report e que progressivamente alastraram pela Europa.

A revolução das idéias que o conceito introduz, a repercussão e expansão daquelas medidas vêm produzir alterações significativas nos modos de pensar e agir na educação especial.

Ambos os documentos encerram mudanças significativas que vêm pôr em causa o peso e o papel do diagnóstico na decisão integrativa, reequacionar a natureza da implicação e cooperação dos actores, e de novos actores no processo, bem como os níveis decisoriais relativos a cada um.

No Warnock Report (1978) a chamada de atenção para a necessidade da revisão da caracterização e da sua natureza isolacionista desempenha um papel de importância fundamental. Assim a insistência na caracterização, até ao momento considerada como uma noção fundamental, deixa de ser relevante e passa a ser questionada, pelas razões que a seguir apresentamos:

1- As categorias constituem rótulos que são por si só estigmatizantes e isolacionistas favorecendo a resistência à mudança.

- Não revelam o problema educativo da criança;
- Não enquadram satisfatoriamente as crianças portadoras de deficiência de diversa ordem;

---

<sup>40</sup> Ibidem

- Pressupõem, a ausência absoluta de problemas educativos no grupos dos não deficientes, o que é falso;
- Perpetuam uma distinção rígida entre o normal e o deficiente, o que é incorrecto e acarreta consequências negativas para a criança.
- As categorias clássicas fazem perder de vista as diferenças individuais;

Por estas razões a noção de categorização e classificação anteriormente aceites são substituídas na literatura especializada, por proposta do relatório Warnock, pela noção de "Criança com Necessidades Educativas Especiais" do mesmo modo que define educação especial como "o conjunto de processos utilizados para responder a essas mesmas necessidades educativas" <sup>41</sup>

No sentido de ordenar e objectivar as medidas necessárias, o Warnock Report (1978) define propostas prioritárias; no que se refere ao conceito de necessidades educacionais específicas considera as seguintes necessidades:

1. "A necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao curriculum".

Esta classe de necessidades responde mais à especificidade das crianças com dificuldades ou incapacidades sensoriais no campo da comunicação e da expressão, e a crianças com incapacidades motoras que necessitem de ajuda no "acesso", no sentido mais literal.

2. "A necessidade de lhe ser facultado um curriculum especial ou modificado",

A compreensão de um curriculum mais faseado tem como objectivos uma maior eficácia dos objectivos de ensino. Aplica-se a crianças com graves problemas de aprendizagem que necessitam de aprender aspectos curriculares que outras crianças dominam sem dificuldade.

3. "As necessidades de dar especial atenção à estrutura social e ao clima emocional no qual a educação decorre";

Esta graduação de necessidades define uma nova conceptualização da educação e do atendimento à criança na sua diversidade. A abordagem à deficiência, na sua problemática diversa, apresenta-se sob a forma de um "continuo" de necessidades educativas específicas

A dinâmica subjacente a este "continuo" supõe por um lado uma nova metodologia na identificação e avaliação das crianças, exigindo-se uma descrição detalhada dessas necessidades, uma procura de qualidade

---

<sup>41</sup> obra citada ,Warnock, (1978) pp.46,47

das alterações ambientais de modo a permitir a redução do grau de pressão a que algumas crianças estão sujeitas e a que são emocionalmente vulneráveis.

As necessidades enunciadas agrupam os tipos de prescrição e de encaminhamento no sentido de dar resposta a crianças cujas incapacidades possam gerar desfazamentos e necessariamente as mudanças nos diferentes níveis a que essa decisão é tomada. Nesse sentido o Warnock propõe:

1- Uma atribuição de deveres às autoridades educativas locais, no que se refere às crianças com necessidades educativas especiais, tendo em conta que estas crianças e jovens têm os mesmos direitos que os seus pares não deficientes;

2- A definição de uma parceria mais activa dos pais quer na avaliação quer nas decisões quer ainda, na concretização das medidas preventivas para os seus filhos;

Tanto as medidas propostas pelo Warnock Report como a legislação posterior (Education Act.1981) apontam para uma redobrada atenção das medidas educativas, preferencialmente incidentes na prevenção e intervenção precoce, no aumento de oportunidades na passagem à vida activa, na dimensão a atribuir ao papel da formação de professores, quer dos professores do regular quer dos especializados.

Se ambos os textos legais são coincidentes sobre a importância a atribuir ao papel decisional dos pais na avaliação e condução do processo integrativo, a Legislação Americana (PL94-142) parece alargar o âmbito, em relação às mudanças introduzidas pelo Warnock Report(1978), ao estabelecer princípios mais universalizantes no acesso à educação.

Segundo Wood (citado por Bairrão,1988) <sup>42</sup> a lei garante a todas as crianças uma educação pública e gratuita, estabelecendo-se assim, para as crianças com qualquer tipo de necessidade, o direito fundamental a uma educação adequada. Ainda segundo aquele autor a lei apresenta cinco dimensões principais:

1- O direito a uma educação pública e adequada;

2- O direito a uma avaliação justa, não discriminativa( o que implica a

---

<sup>42</sup>Bairrão,J. (1986/87/88 " Os Conceitos de Educação Especial Especial  
"Revista Do Desenvolvimento da Criança. Sociedade.Portuguesa Para o Estudo Científico da  
Deficiência Mental. Lisboa pp.5

existência de instrumentos apropriados.linguística e culturalmente);

3- O direito dos pais recorrerem à autoridade judicial quando as recomendações da Lei não forem observadas;

4- O Estabelecimento de um Programa Individualizado de Educação (P.I.E.);

5 - O direito à inclusão escolar num meio o menos restritivo possível;

O Warnock Report e o PL 94-142 constituem assim os marcos fundamentais que permitiram uma viragem no âmbito da educação especial com repercussões ao nível internacional.

Na sua globalidade os textos são unânimes nos seguintes princípios básicos:

O primeiro refere-se aos pais enquanto decisores por excelência nas opções educacionais para os seus filhos. O nível de participação dos pais ultrapassa a mera concordância, para se situar numa intervenção activa, ao nível da análise de toda a informação respeitante às medidas educacionais a tomar, bem como ao nível da avaliação. Esta lei vem permitir o irradiar do excessivo secretismo e o super protagonismo dos técnicos restituindo aos pais o direito de participarem e decidirem na vida dos filhos. Simultaneamente a lei contribui para a definição do papel, dos territórios dos actores intervenientes no processo e para a desocultação de práticas e de diagnósticos, contribuindo por um lado, para uma saudável desdramatização da situação e progressiva desculpabilização dos pais.

O segundo princípio refere-se à inclusão da criança no sistema de educação especial. A partir destes normativos nenhuma criança pode entrar nesse sistema ou ser sujeita a intervenção sem se estabelecer uma espécie de contrato: quem a faz, o quê, em que condições de hora e local, que materiais vai utilizar

Para além dos modos de concretização e dos modelos ideais a atingir, a integração suscita uma análise mais geral das políticas e princípios norteadores que enformam o sistema educativo

A participação e a relação com peritos internacionais na elaboração de estudos sobre a situação da Educação Especial em Portugal( Relatórios CERI, UNESCO, EURIDICY) sistematizou-se a



necessidade e urgência de encontrar uma base mitigadora de atrasos e desfazamentos e, capaz de dar respostas às necessidades endógenas com a presteza necessária à natureza do problema e aos novos compromissos que decorrem da adesão de Portugal à Comunidade Europeia.

Consequência destes acontecimentos e de conjunturas estruturais internas, o sistema educativo atravessou uma fase de profunda e acelerada transformação cuja reflexão, protagonizada numa base de participação mais ou menos descentralizada conduziu aos alicerces da Reforma Educativa formalizada na "...consciência de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo(...)" para clarificar a actual estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes ou contraditórias (...) bem como proporcionar um quadro estável que viabilizasse uma reforma global e articulada do sistema educativo (Lemos , Pires 1987).

Se estas reflexões se aplicam ao sistema em geral, ganham particular pertinência no sub-sistema da Educação Especial dada a situação de acumulo de efeitos perversos resultantes da indefinição de um plano orientador global, da sua constante indefinição, da dependência de oportunidades (ausência de um quadro profissional, perenidade dos destacamentos, ausência de formação, etc), dos normativos avulsos e extemporâneos, das constantes desarticulações das instituições tutelares.

Dos vários problemas que assolam a Educação Especial a falta de coordenação interdepartamentais apresenta-se como um dos problemas mais graves. Se as crianças e os jovens deficientes continuam a ser atendidos por serviços públicos e privados dependentes de vários ministérios-Saúde, Trabalho, Segurança Social e Educação e se, neste entendimento, estão comprometidas um número bastante significativo de instituições de ensino privado, cooperativo e autarquias compreende-se quanto caótico, desestruturante e inútil até, poderá ser o nível de implicação e responsabilização num espaço vazio de sentido orientador.

Em Portugal, tal como noutros países da Europa, o estudo das condições de acolhimento das crianças deficientes é marcado pelos mesmos denominadores comuns: um primeiro, de carácter caritativo e assistencial, decorrente dos processos de institucionalização medievais; um segundo, produto da interferência dos interesses da medicina e da saúde mental no domínio da deficiência, responsáveis pela explosão de classificações, e categorizações, mas também, de especialidades, de

especialistas, de serviços e de tutelas.

Da historicidade desta natureza decorrem, consequências diversas que pela sua importância e enraizamento perduram até aos nossos dias.

A sua acção alimenta a dimensão representacional face à própria deficiência, e expressa-se também nos conflitos de interesses, na indefinição de medidas e na não potencialização de recursos e serviços que decorrem da diversidade tutelar a que a educação especial esteve tradicionalmente sujeita.

A abordagem do ensino integrado deve pois enquadrar-se numa visão sócio-histórica da educação em geral e na compreensão da evolução do pensamento educativo português.

O que hoje designámos de ensino integrado emerge de processos de mudança cuja análise supõe o domínio da complexidade dos mecanismos interactivos, da sua natureza e das dinâmicas geradas.

Por mais ilustrativa que a apresentação de factos e datas se apresente, a sua função só terá sentido, se permitir, qual fio de Ariadne :

- a apreensão da complexidade da interacção dos sistemas políticos sociais e humanos, no seio dos quais se devem equacionar os princípios filosóficos ou educativos explícita ou implicitamente enunciados (igualdade, democraticidade, integração, etc) e que são ou não, vinculados através dos sistemas de formação ou na operacionalização das estruturas e contextos de acção.

- a compreensão da interacção dos actores sociais nos jogos que estruturam a sua acção e onde, o melhoramento do estatuto, a definição de uma carreira, a emergência de uma consciência de classe, o nascimento do "professor de educação especial" bem como as expectativas profissionais e aspirações pessoais, desempenham um papel fundamental.

Uma sinopse histórica da Educação Especial, permite-nos enquadrar a evolução das idéias e das práticas face às crianças deficientes. Da análise e descrição dos factos mais relevantes destaca-se um longo período onde, à sombra conventual ou asilar da Igreja perdura a "função de protecção ou de preservação"<sup>43</sup> que segundo Fernandes, R. (1989 )

---

<sup>43</sup>Fernandes, Rogério (1989). As Origens do "Ensino Especial". Educação Especial e Reabilitação, Vol.1. nº2, Dez. Lisboa ,Faculdade de Motricidade Humana. pp. 67

primou durante longos anos sobre a função educativa.

Deste longo período chegam-nos a meados do século XVI os primeiros ecos sobre o ensino de crianças, surdas - mudas; "em 1563 parece ter vivido em Vila Real uma "mestra de moucos"

A este segue-se um segundo momento, marcado simultaneamente pela emergência de uma nova dimensão da abordagem há deficiência e, pela criação em Lisboa do Instituto de Surdos-Mudos e Cegos (1823) com o concurso do professor sueco Pedro Borg.

A análise deste período da História da Educação Especial encerra alguns factores que nos importa reter porque nos permitem:

- observar o evoluir das grandes linhas de força que irão estar presentes em alguns aspectos (económico, social, pedagógico, curricular) do desenvolvimento e condições e constrangimentos da evolução da Educação Especial no quadro global da educação;

- ponderar as interacções que se irão desenvolver a partir das forças em presença bem como dos actores de dos novos grupos profissionais que irão emergir tanto na cena social como educativa.

Embora, os dados de que dispomos sejam reduzidos, a pesquisa histórica desenvolvida neste domínio, permite-nos já a apreensão das problemáticas que já na altura tinham significado:

- as preocupações com as competências ou "perfil" de professor, os modos como se deveria processar o pagamento de funções, e as bases jurídico legais de acesso a tal posição; a importância de importar "energia nova" e saber científico para conceber planificar e concretizar a educação; bem como a ponderação da necessidade de formar pessoal auxiliar.

- as opções educativas mínimas enunciadas como pré-requisitos pedagógicos nomeadamente: número de alunos, base social de captação, qualidades ecológicas do espaço, condições de implementação, e preocupações de ordem curricular que aparecem já reflectidas.

Em relação ao primeiro ponto a "Gazeta de Lisboa" (1823) enuncia entre vários aspectos concernentes ao lançamento da nova escola (o

Instituto de Surdos- Mudos e Cegos) as seguintes" qualificações éticas e intelectuais dos candidatos ao concurso:

- "pretendia-se um eclesiástico ou secular de trinta a quarenta anos que, "a costumes exemplares, moral e pura paciência", se juntasse conhecimentos de Gramática universal, Aritmética e Geometria elementar, domínio pelo menos prático, da língua francesa e, qualidade mais difícil de averiguar, as capacidades intelectuais necessárias para aprender correctamente e com rapidez os novos métodos de ensino."

oferecia-se:

- " o ordenado anual respectivo seria de trezentos mil réis enquanto permanecesse na categoria de ajudante, e de quinhentos mil réis quando passasse à condição de director, com direito a residência e a alimentação gratuitas no estabelecimento."<sup>44</sup>

De igual modo as preocupações enunciadas no segundo ponto merecem ponderação. As linhas de força são muito claras; Pedro Borg põe como condições "um edifício situado fora da cidade, em ambiente pacífico e num quadro natural favorável ao exercício físico dos alunos. Para além destas componentes foi ainda definido que:

" o total de alunos seria de vinte, sendo dez de cada sexo. Deveriam ser mudos ou cegos," filhos de pais pobres mas não mendigos ou vagabundos".

Estas condições deixam supor preocupações no sentido de preservar a natureza educativa da instituição, em detrimento da assistencial no sentido restrito do termo, donde uma preocupação com a possibilidade de participação dos pais no próprio processo de escolarização; "os pais que desejassem candidatar os filhos a estes lugares de ensino deveriam prestar informações necessárias à Intendência Geral da Polícia e os alunos aceites <sup>45</sup> deveriam ser "filhos de pais pobres, mas não mendigos ou vagabundos."

Em suma, este período que se estende ao longo do séc. XIX, marcado pela preocupação de colocar a problemática da educação de crianças deficientes ao nível da política educativa permite-nos a observação das interacções entre as redes intrincadas de valores, interesses económicos e resistências ideológicas bem como a noção de que a história se faz no seio de movimentos onde os actores em função das suas representações

---

<sup>44</sup> in: transcrito por Ricardo Nogueira (1823) e citado por Rogério Fernandes p. 70)

<sup>45</sup> Ibidem pp. 70

e dependendo dos grupos sociais de pertença tanto aderem e implementam a inovação quanto lhes resistem:" Nos conselhos do Senhor D. João VI houve um Ministro que propugnou pela utilidade do Estabelecimento (...) e tratou de dotá-lo e de protege-lo por todos os modos que estavam ao seu alcance. Mr. Borg conseguiu, pois, que a sua escola se salvasse no meio das agitações políticas e que entre nós se adoptasse ( apesar do medo que infundiam as inovações ) um sistema que saíu da nossa Península, e que aos estrangeiros não deve mais do que o simples aperfeiçoamento" <sup>46</sup>.

A progressiva inclusão da escolarização do deficiente na política educativa vai ganhando novos desenvolvimentos. Com a criação do Instituto Médico Pedagógico de Lisboa(1913 ) e sob a orientação dessa figura marcante da História da Educação que foi António Aurélio da Costa Ferreira, a educação das crianças deficientes ganha um carácter definitivo, conduzindo à sua reestruturação e reorganização como uma unidade educativa, cuja acção, estravazando para além do atendimento escolar directo, se orientava para os domínios da intervenção propedêutica, da investigação e da formação de professores.

Vive-se em Portugal o tempo das utopias sociais no deslumbramento produzido pela queda da monarquia e pela implementação da República . "Sente-se que durante toda a 1ª República uma atitude generosa e romântica talvez mesmo utópica, esteve presente em muitas decisões" <sup>47</sup> Cortesão L.(1988)

As crenças dos republicanos nos efeitos da educação produzem profundas alterações na concepção do ideário escolar. "A organização democrática das sociedades modernas impõe, com efeito um mínimo de educação a todos os indivíduos que a ela pertencem, e que, chamados a intervir na vida social e no governo dos respectivos países por motivo dessa mesma organização, nunca o poderão fazer conscientemente e proficuamente sem a consciência cívica resultante da educação a que têm direito."<sup>48</sup>(João de Barros.)

---

<sup>46</sup>Ibidempp.69

<sup>46</sup>Cortesão,L.(1988)- Escola e Sociedade. Que relação? ; Lisboa , Afrontamento.p.15

<sup>48</sup>Barros ,J.-/1979 - A Pedagogia e o Ideal Republicano em João de Barros.Edit.Terra Livre.Lisboa p.63

Deseja-se um cidadão educado nos valores do Bom e do Belo, acorda-se para a necessidade do desenvolvimento do espírito laborioso, crítico e criativo, legisla-se com o objectivo de atingir uma educação universal, obrigatória e laica. Como diz Cortesão " o combate ao analfabetismo, a difusão da cultura popular e o empenhamento na educação transformaram-se numa bandeira que uniu muitos republicanos" <sup>49</sup> Cortesão L.(1981).

Este contexto sócio-político não é alheio às medidas em relação à Educação Especial, à criação do Instituto, e à acção que foi desenvolvendo, (embora esta emancipação dependa também de outros factores). Com os primeiros sinais de instabilidade, volvidos pouco mais de uma década, a chamada " Reforma Camoesa" (1923), " através do Ministério da Instrução Pública, nomeia uma comissão para estudar a assistência aos "anormais escolares" e propõe a sua segregação do ensino público por constituírem "um obstáculo ao progresso dos alunos. são e um verdadeiro perigo moral para eles". <sup>50</sup>Rodrigues, D.(1991)

Estas medidas "preventivas", aplicadas à educação permitem-nos dimensionar a resistência e a infiltração dos efeitos das crenças e regras morais que enformam as representações mas também a preocupação com as decisões educacionais destas populações. Em pleno século XX as representações sociais face à inserção escolar e social da criança deficiente está ainda eivada de estigmas luteranos, de estereótipos e falsas crenças provenientes dos discursos pseudo-científicos do domínio da frenologia.

A passagem da 1ª República para a Ditadura Nacional, acarreta importantes transformações no aparelho ideológico de estado com fortes implicações no sistema educativo e, obviamente, na problemática do ensino da criança deficiente.

No início da década de 40 o Instituto Médico Pedagógico, agora com o nome de Instituto António Aurélio da Costa Ferreira é reestruturado como Dispensário de Higiene Mental Infantil. A reestruturação do Instituto sob a égide de Vitor Fontes marca o arranque de um dos períodos mais férteis da Educação Especial para a qual contribui a publicação da revista "A Criança Portuguesa" que segundo David Rodrigues, (1991) constitui até ao presente a experiência mais regular e

---

<sup>49</sup> obra citada Cortesão, L.(1981) p.15

<sup>50</sup> obra citada Rodrigues,D (1991) Percursos da Educação Especial Em Portugal.Publicação Sociedade Portuguesa da Ciências de Educação Porto. p.76

profícua de publicação existente no nosso país sobre a Educação Especial); é ainda sob a égide deste ideólogo que são criadas em 1946 as "classes especiais de anormais"<sup>51</sup>.

A dinâmica criada pelo Instituto desenvolve-se até aos anos 70 e poucos acontecimentos no domínio da Educação Especial tanto ao nível da investigação, da formação de professores como ao nível do atendimento a problemáticas específicas lhe terão passado à margem.

A sua influência ir-se-á manter até 1973 altura em que no contexto da Reforma de Veiga Simão ( Lei 5 ) se começam a organizar estruturas de apoio da iniciativa do Ministério da Educação.

#### **2.1.6.As Classes Especiais**

Como já referimos o Instituto para além da sua acção na formação de professores desenvolvia ainda as seguintes acções:

- orientava classes especiais para alunos de ensino primário com dificuldades de aprendizagem.( estas classes especiais eram situadas quase exclusivamente em Lisboa e no Porto ).
- Desenvolvia acções de diagnóstico psico-pedagógico de alunos de ensino primário, candidatos às classes especiais.

Estas Classes Especiais criadas por Decreto Lei em 3 de Agosto de 1946 estavam instaladas nas escolas regulares embora dependessem directamente do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

Inicialmente vocacionadas para o atendimento das "crianças anormais" foram posteriormente estendendo a sua acção às crianças com dificuldades de aprendizagem ou debilidade ligeira. Professoras especializadas em deficiência mental responsabilizavam-se pelo ensino destas crianças, a lotação da classe não podia exceder os 15 alunos.

Progressivamente algumas classes começaram a funcionar como salas de apoio. Os alunos com dificuldades de aprendizagem recebiam em grupo ou individualmente apoio especializado e dependendo das suas necessidades assim se adoptava um carácter temporário ou permanente.

A construção deste modelo que se apresenta com uma ponte para a integração, potencializava os espaços de interacção social e evidenciava a necessidade das actividades não formais no conjunto das actividades

---

<sup>51</sup>obra citada David Rodrigues, (1991) Percursos da Educação Especial Em Portugal.Publicação Sociedade Portuguesa da Ciências de Educação Porto. p.76

propostas.

Sem alterações significativas em relação à matriz inicial as "classes especiais" atravessam sem desfalecimento quase 40 anos da história do sistema educativo português que curiosamente se caracterizam do ponto de vista social e político como um período de imobilismo e da mais enraizada resistência aos ventos de mudança.

### **2.1.7 As Equipas de Educação Especial.**

Entende-se por ensino integrado "o apoio prestado a crianças e jovens com problemas educativos especiais que se encontrem inseridos a tempo total ou parcial em classes regulares, visando a sua integração familiar, social e escolar"<sup>52</sup> Bènard da Costa A.(1986).

O ensino integrado é uma realidade já com alguma tradição no sistema educativo português; iniciou-se sob a tutela do Instituto de Assistência aos Menores e dirigiu-se inicialmente aos deficientes visuais.

A partir dos anos setenta assiste-se a um desenvolvimento das estruturas de ensino especial. Observa-se um aumento significativo de equipas e serviços e progressivamente inicia a descentração dos serviços

O lançamento da Lei de Bases do Sistema Educativo constitui o marco histórico a partir do qual a opção pela integração ganha uma identidade normativa.

Até ao seu lançamento e na ausência de um quadro legal, as leis orgânicas (1973) que criaram as Direcções-Gerais do Ensino Básico e Secundário e que criaram nessas as Direcções-Gerais, a Divisão do Ensino Especial e a Divisão de Ensino Especial e Profissional superintenderam a actuação em prol da educação de crianças e jovens deficientes até ao lançamento Lei da Bases do Sistema Educativo.

A actuação inicial da DGEB concretizou-se segundo Costa, Bénard ,A.<sup>53</sup>num plano de actuação que continha os seguintes pontos:

- A delimitação da população a abranger na sua articulação com as acções a cargo da Segurança Social;
- Uma proposta de orientação genérica visando a integração das crianças

---

<sup>52</sup>Bènard da Costa A. M. (1986) in:(1981). - in Silva, M. e Tamen, J . Colectânea Educação Especial .Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

<sup>53</sup>Bènard da Costa A.(Documento Interno não publicado,não datado.)



deficientes no sistema regular de ensino;

- A criação de "Equipas" constituídas por técnicos ( psicólogos e terapeutas ) por docentes e pessoal auxiliar, a situar progressivamente por todo o país.

A actuação das equipas incidia no rastreio das crianças da região de intervenção, e no encaminhamento dessas crianças na integração familiar e social. Foram-lhe ainda cometidas as funções de colaborar com os serviços de saúde nas situações de rastreio e acompanhamento.

Dentro das suas competências as equipas deviam ainda colaborar nas acções de despiste, procurar encontrar as necessidades educativas da criança e facilitar o acesso aos serviços médico-pedagógicos e a outros serviços.

Competia-lhes dotar as escolas de recursos pedagógico, materiais didácticos específicos e, em colaboração com os serviços sociais, encontrar formas de facilitar à criança a resolução dos seus problemas pessoais da ordem do transporte, alimentação ou colocação em escolas, jardim escola, etc.

No domínio da sua intervenção as equipas desenvolviam ensaios de várias estratégias de actuação nomeadamente as salas de apoio, o apoio itinerante, o núcleo de apoio, a utilização de "ateliers", a utilização de tempos livres e o trabalho dentro da sala com a professora do ensino regular.

Observa-se um rápido desenvolvimento e adesão em função do qual o número das equipas irá aumentar passando rapidamente das 6 equipas iniciais, para em 1981/82 as Equipas de Educação Especial serem em número de 11, organizadas de modo autónomo em relação às da DGEB, e exercendo as suas funções de forma totalmente independente

Até 1980 a actuação da Divisão visou os alunos deficientes visuais, auditivos, motores e aqueles que não sendo deficientes apresentavam graves dificuldades de aprendizagem. As crianças e os jovens com deficiência mental ou emocional grave, que não podiam ser integrados nas turmas regulares permaneciam fora do sistemas nas instituições privadas ou cooperativas de Educação Especial.

Com o lançamento das Equipas no terreno dois factos importantes vão ocorrer: por um lado as CERCIS vão confinar-se ao atendimento das populações para que inicialmente se tinham definido, e por outro, as "classes especiais" que, como vimos, tinham sido criadas em

1946 tendem progressivamente a se transformar em salas de apoio e a integrar uma grande parte das crianças deficientes no ensino regular (1979/1980).

O primeiro facto conduz a que muitas das crianças que tinham sido "canalizadas" para fora do sistema regular regressassem a ele.

Simultaneamente, a partir de 1980 inicia-se o apoio à integração das crianças com deficiência mental sendo introduzidas diversas alterações no processo de atendimento, nomeadamente:

- maior fixação dos professores às escolas;
- desenvolvimento das salas de apoio;
- maior inserção do professor de apoio na escola regular.

A integração do deficiente mental acarreta uma problemática nova.

Até ao momento a resposta do sistema, assente numa homogeneidade curricular tinha sabido encontrar dentro dos imponderáveis condicionalismos e com os recursos disponíveis (próteses, sistemas de comunicação alternativa, adaptações arquitectónicas, engenharia sonora, etc ) respostas às necessidades das crianças deficientes sensoriais.

Contudo as necessidades educativas do deficiente mental suscitam pela multiplicidade de nuances novas atitudes e formas organizativas diversificadas.

Não se trata mais de criar mecanismos compensatórios que permitam o cumprimento do programa normal, trata-se sim de colocar as necessidades educacionais específicas de cada criança no centro do próprio processo ou seja, a criança não é mais "representada" dentro das categorias patológicas tradicionais ela é - a criança .

Esta mudança de perspectiva remete para uma redefinição do papel do professor. Nos novos contextos, não só lhe é solicitado resposta a uma maior diversidade de problemas como a consciência e o saber, capazes de gerir as dinâmicas que daí decorrem. Tanto ao professor especialista quanto ao professor do ensino regular se depara uma nova especialidade pedagógica- a interação e a permanência comum no "território" do outro- a sala de aula, tradicionalmente propriedade privada do professor do regular.

A representação do papel do professor especialista altera-se, em função da representação da natureza da integração; nesta fase a sua acção visa essencialmente a classe e no interior desta os problemas escolares específicos àquela criança; começando a ser progressivamente percebido pelos seus pares do regular como um recurso e como um

apoio técnico .

Conquanto os princípios e os objectivos educacionais apontem para a estreita colaboração e troca de serviços e embora essa constatação possa ser observada em muitas escolas, não é linear nem passível de ser instituída por normativos.

No campo de acção que a integração propõe delineiam-se novos papéis, novos currículos e novos espaços de intervenção; geram-se conflitos e reajustamentos; jogam-se novos poderes e equilíbrios que terão necessariamente de ser ponderados num quadro mais geral de formação de professores.

Segundo Ana Bernard a ausência de uma definição clara nos contornos da educação especial por parte do Ministério da Educação e os problemas que daí decorrem contribuem para o sucessivo adiamento do enquadramento legal das equipas, e para uma indefinição, responsável pela "descoordenação e sobreposição entre os programas da "educação integrada" e os programas realizados nas escolas especiais .

Assim, e por falta de soluções de fundo, foram sendo adoptadas soluções de recurso com carácter pontual. A falta de um quadro qualificado de docentes é "remediada" pelo destacamento de professores e, na falta de pessoal auxiliar adopta-se a contratação temporal de tarefeiros; na ausência de psicólogos e terapeutas recorre-se, a contratos pontuais e, nos casos onde a boa vontade a negociação foi possível, aos recursos humanos das Cooperativas e Associações de Pais.

É fácil admitir num sistema suportado por esta precariedade de vínculos onde a coresponsabilidade assenta em medidas de carácter pontual e remediativo, o aflorar de mecanismos perversos que não só desvirtualizam como penalizam os objectivos iniciais.

O movimento cooperativo e associativo dos pais de crianças e jovens deficientes constitui um exemplo desta situação Este movimento que sucintamente podemos definir como de natureza espontânea e de "organização popular" que emerge no cenário revolucionário do 25 de Abril foi caracterizado por uma forte dinâmica de implantação e de irradiação.

Organizando-se à volta de velhas aspirações que confluíam na urgência de respostas institucionais adequadas às necessidades educativas específicas dos filhos deficientes, o movimento revelou a

capacidade de organização dos pais que, tendo em conta o processo revolucionário que no momento o país atravessava, encontrou condições contextuais permissivas a um rápido desenvolvimento.

A avalanche de crianças que neste período irão integrar as "fileiras" das Cercis, são consequência da anulação e desresponsabilização do sistema educativo no atendimento a estas populações.

Por sua vez e apesar das "DEE's estarem conscientes da gravidade destes problemas" não encontraram nas inúmeras tentativas para propôr a sua clarificação e solução vontade ou empenhamento político".<sup>54</sup> (Bênard da Costa A.)

O alheamento oficial da situação da Educação Especial recolhe-se como tanto mais grave quanto mais ignora os seus efeitos. Os mecanismos remediativos activados (destacamentos, contratações, etc.) vão progressivamente concorrer para um crescente mau estar entre os professores especialistas das equipas e das escolas especiais. A incomunicabilidade gerada pelo próprio sistema e a persistente desarticulação de recursos e verbas conduz a uma desconfiança mútua gerando nos especialistas das instituições especiais resistências em relação às políticas integradoras e, por sua vez, nos membros das equipas de Educação Especial um progressivo afastamento da dinâmica cooperativa.

Ambos ficam mais pobres, reflectindo nas representações mútuas os status sociais subjacentes às instituições que representam. Os professores especializados, partilhando a mesma formação mas não as mesmas práticas nem os valores que impregnam os diferentes contextos, reproduzindo ( à imagem da escola ) e de acordo com a sua clientela a idéia de professores especializados de primeira e professores especializados de segunda.

A ineficácia oficial obstando à comunicabilidade e à solidariedade, propícia o encerramento mútuo das estruturas sobre si próprias, quando, da procura e ponderação mútuas poderiam emergir dinâmicas reflectidas e participadas pelos que verdadeiramente lhe dão corpo - os professores .

A relatividade da ressonância destes efeitos no sistema pode considerar-se diminuta; mas se a estes, juntarmos os efeitos que decorrem do sentido de oportunidade e de sobrevivência sócio-

---

<sup>54</sup>Ibidem

económica e familiar que os destacamentos constituem para um significativo número de professores, poderemos talvez abarcar a dimensão de perda e empobrecimento institucional, pessoal profissional e humano de que paradoxalmente o sistema de educação especial se alimenta.

A integração suscita uma análise mais geral das políticas educativas devendo enquadrar-se estas no contexto das mudanças socio-políticas internas e externas.

A adesão à Europa Comunitária põe a nu o esclerosamento do sistema educativo, o excessivo protagonismo dos organismos centrais o peso burocrático, das instituições e no que respeita à educação especial números muito reduzidos de atendimento às crianças com necessidades educativas especiais.

As conclusões dos peritos internacionais envolvidos nos Relatórios do CERI sobre a situação da Educação Especial em Portugal são bastante significativas sobre o atraso e odesfazamento do sistema em relação às necessidades reais. Na perspectiva do relatório, a problemática dos direitos do deficiente, integrada na perspectiva da democratização, tem de considerar entre as suas prioridades:

- "a adaptação da escola às características individuais de todos os jovens e em especial daqueles cujas possibilidades de êxito são limitadas (deficientes, filhos de famílias desfavorecidas, crianças frágeis";

- "a não segregação na escola, quer dizer, a unificação das vias, o reconhecimento e a utilização da interacção entre alunos";

- "a não segregação da escola sobre o reconhecimento e a utilização da interacção que a escola deve ter com a família, com o meio natural e humano, com os média e com o mundo do trabalho". <sup>55</sup> Relatório do CERI.

A Lei de Bases do Sistema Educativo criou com já referimos, as condições de enquadramento das políticas integradoras. Contudo, a lógica dos sistemas e dos actores sociais apresentam formas complexas de "fuga". O onde, (o quando e o quanto ) for possível são os factores que mais frequentemente parecem qualificar os processos de integração escolar. As preocupações espaciais e temporais, em detrimento de respostas modais e causais, constituem uma ameaça para a integração. A

---

<sup>55</sup>Secretariado Nacional de Reabilitação.(1983) - Sistema deEducação Especial em Portugal. Relatório Nacional sobre a primeira fase do projecto da OCDE/CERI. "A educação de jovens deficientes e a sua transição para a vida activa" Lisboa.p.84

flexibilização ou a "integração como alternativa não imposta" tem vantagem ao nível da liberdade de escolha familiar, mas tem o inconveniente de facilitar a manutenção estrutural do pensamento segregador e das práticas sociais inerentes não só na escola, mas também na ligação a outros sistemas, nomeadamente saúde, assistência, transporte, trabalho, etc

A integração escolar só será significativa quando for entendida como a solução não necessariamente exclusiva, mas prioritária, cujo âmbito deve ser progressivamente alargado. Não porque ela seja um fim em si mesmo, mas por ser a chave da futura integração dos jovens deficientes na sociedade normal.

Consequência das conjunturas externas e da problemática estrutural interna, o sistema educativo irá atravessar uma fase de profunda e acelerada transformação.

O despacho de 10/8/87 do Secretário de Estado da Reforma Educativa decreta a extinção das "Classes Especiais", e os despachos 28/9/87 e 29/9/87 sob proposta do Director -Geral do Ensino Básico e Secundário confirmam a extinção das classes especiais.

Termina assim aquilo que podemos designar de terceira fase da Educação Especial em Portugal ; iniciando-se com a Lei 5 de 1973, irá caracterizar-se por uma progressiva responsabilização do Ministério da Educação.

As equipas de Educação Especial organizadas no momento em que "o ensino integrado " dava os primeiros passos" encontram a resistência da maioria das escolas regulares, dos professores e dos seus dirigentes que, de modo algum estavam sensibilizados para a aceitação dos alunos deficientes.

Neste período as equipas constituem no panorama educativo mais geral uma experiência de inovação agindo como polos difusores e catalizadores do longo e difícil processo que constitui a mudança de atitudes do ensino regular.

Na perspectiva de Costa, Benard A."as escolas aceitaram receber alunos deficientes em determinadas condições, mas como "hóspedes" que lhes não pertenciam e em relação aos quais não se sentiam responsabilizados."<sup>56</sup>

Contudo, não sendo legítima a posição das escolas é compreensível, sujeitas a um longo isolamento, esquecidas pelo poder central e fechadas sobre si não só a ideia de inovação e de abertura não lhes faz sentido

---

<sup>56</sup> documento citado. Benard Costa A.(Documento Interno não publicado.)

como produz resistência.

Segundo Rui Canário (1989) as mudanças introduzidas do exterior podem ser (e são-no) com frequência vividas como perturbações a que o sistema responde quer por "rejeição", quer pela "recuperação", isto é, transformando-as e adequando-as à sua lógica de funcionamento.<sup>57</sup>

A realidade da integração passa antes de mais pela melhoria da escola regular; ela constitui do ponto de vista sistémico um "ponto sensível" ou de "ampliação" mas não o único, neste contexto a escola tão pouco tinha a possibilidade (em função do excessivo centralismo do sistema) de se "auto-representar" como polo de mudança nos cenários centrais de decisão.

Os estabelecimentos de ensino regular são sistemas complexos. As novas disposições educativas acarretavam mudanças rápidas tornando mais difícil responder às necessidades de um novo "cliente" cujas características foram sendo socialmente se não repudiadas, pelo menos ignoradas.

O sistema de ensino, a estrutura e o funcionamento das instituições escolares existem e interagem com e num meio mais alargado de características activas e competitivas onde a passividade e a imobilidade podem, a médio prazo, tornar-se uma ameaça para o próprio sistema.

O sistema regular na ausência de um enquadramento legal, de suporte na vitalização pedagógica, sem capacidade de reacção própria "aceita mas não colabora".

Contudo Costa, Benard, A. enquanto protagonista central das políticas da Educação Especial é peremptória ao afirmar que a concepção que a escola desenvolveu do deficiente enquanto "hóspede", "era partilhada por todas as estruturas do Ministério desde as Direcções Escolares aos Serviços Centrais.

Neste contexto a comunicação horizontal não é possível, as equipas de educação especial constituir-se-ão como serviços exteriores à escola, com as suas regras próprias de funcionamento e gestão, embora paradoxalmente a sua função consistisse, essencialmente na actuação nas mesmas escolas.

As condutas dos actores entendidas individualmente ou colectivamente não são redutíveis ao tempo e espaço físico da própria instituição.

"Cada participante no seio de uma organização ou num conjunto

---

<sup>57</sup> Canário, R. (1989) - O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local. Conferência-Universidade de verão-Menagement en Education-Toulouse. Julho

organizado (... ) dispõe de um poder sobre o sistema de que ele faz parte e sobre os outros membros desse sistema, na medida em que uma situação estratégica favorável, no que diz respeito aos problemas que comandam o sucesso da organização, dão-lhe meios de pressão"<sup>58</sup>Crozier (1977)

A lógica dessas relações pode dimensionar-se num contexto de troca e de permeabilidade com o meio envolvente onde se entrosam conceitos, ideologias e interesses de ordem filosófica, político e sócio-económica. Saussure (citado por Canário,1989) define o sistema como "uma totalidade organizada, formada por elementos solidários que não podem ser definidos uns em relação aos outros senão em função do seu lugar nesta totalidade."<sup>59</sup>

O sistema escolar, como qualquer outro sistema, possui fronteiras que delimitam e definem a sua identidade. A permeabilidade e a mobilidade das fronteiras interagem como uma função reguladora e medianeira das trocas com o exterior, capaz de assegurar as propriedades de homeostasia que lhes permite manter condições internas de funcionamento constantes e equilibradas, reagindo a perturbações ou mudanças registadas no meio envolvente.

Na situação concreta as leis orgânicas que permitiram a estruturação das equipas de Educação Especial não permitiram outras formas de desenvolvimento.

No balanço que Costa, Benard.<sup>60</sup> faz deste período da Educação Especial, constatamos a permanência constante de "sintomas graves" nomeadamente: "sucessivo adiamento das organizações", "situações de indefinição", "descoordenação e sobreposição de programas", "inúmeras tentativas infrutíferas; "soluções de recurso", "falta de soluções de fundo"que de algum modo nos informam como seria difícil às escolas a abertura à mudança.

Embora o esforço de formação e reciclagem desenvolvidos, bem como a consciência político e profissional da periferia no processo de integração pareçam constituir indicadores positivos .

Apesar da fácil proliferação das equipas, da sua implantação na comunidade, a dinâmica que puderam implementar, são provas de que se tratou de uma estrutura viva que, mais do que imposta de cima, foi estimulada a partir da base não serão contudo suficientes para" na

---

<sup>58</sup>Crozier (1977)

<sup>59</sup>Saussure,in:Canário.R(1989) obra citada

<sup>60</sup>Doc, interno não publicado,



ausência de enquadramento legislativo da educação especial e considerando a falta de receptividade inicial para a integração dos alunos deficientes instituírem linhas orientadoras globais.

Segundo Rui Canário(1989) "a complexidade<sup>61</sup> dos sistemas depende do número de componentes e do número de relações entre esses componentes,(...) mudar um sistema significa fazê-lo evoluir para níveis superiores de complexidade, traduzidos por uma maior capacidade de reagir a mudanças ou solicitações do meio envolvente, ou seja inovar".

A progressiva concretização da Educação Especial e do Ensino Integrado no sistema educativo português parece posicionar-se entre uma estratégia "político-administrativa" de carácter centralizador e reformista e uma estratégia "normativo-educativa" situando-se ao nível da resolução do problema e supondo uma "relação de cooperação entre o adoptante e o agente inovador, devendo este último levar em linha de conta as atitudes e valores do adoptante".

O desenvolvimento da integração baseia-se assim, numa perspectiva dos agentes que trabalham no sistema regular de ensino. A perspectiva de "centro" e "periferia"permite contextualizar a lógica da dependência simbiótica face ao mesmo sistema de serviços centralmente regulamentados permitindo, por um lado a "proliferação de estruturas segregativas", por outro a não resposta às necessidades de prevenção, despiste, diagnóstico e encaminhamento escolar e profissional que a integração como "processo contínuo" determina sob pena de a transformar num mero processo de recuperação. Os conceitos de "inovação instituinte" e "inovação instituída", proposta por Correia, J. A. (1989), apresentam-se-nos como pertinente na análise dos fenómenos que acompanham neste contexto a produção da inovação:

"A dialéctica que se estabelece entre o centro e a periferia do sistema traduz-se em geral, pelo aparecimento de fenómenos que o centro identifica como fenómenos de resistência à mudança e que mais não são do que fenómenos de produção de inovações na e pela periferia do sistema. A chamada resistência à mudança confunde-se, de facto, muitas vezes, com a produção de inovações instituintes no interior da quais os que a decidem são os que a executam ou, pelo menos, estes últimos exercem um controlo e um poder efectivo sobre o espaço de decisão"

---

<sup>61</sup>Canário.R (1989) Estabelecimento de Ensino no Contexto Local .Conferência-Universidade de verão-Management en Education-Toulouse.Julhopp.100

É neste "entre deux", espécie de "baldio" educativo que se colocam alguns dos problemas mais complexos da integração, e onde a lógica dos actores assume particular relevância.

É na lógica do que de forma "naif" poderemos chamar de indiferença, que se coloca a questão da orientação. Como, por quem e a pedido de quem é feita a orientação dos jovens para as estruturas segregadas?

A direcção inversa tem a mesma validade, se pensarmos em descentralização, e na capacidade de resposta das equipas de ensino especial na garantia de adequação de respostas às necessidades educativas, desde: as adaptações arquitectónicas, adequabilidade de transporte, material específico, adequação de cargas horárias, adaptações curriculares , etc.

#### **2.1.8 As Equipas de Ensino Integrado em Portugal**

O Lançamento da Lei da Bases (Lei nº46/86) estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Entre as atribuições da Lei de Bases do Sistema Educativo seleccionamos as que têm mais significado para o nosso estudo e considerámos as seguintes:

- a atribuição a um único Ministério, da coordenação da política relativa ao sistema educativo(no qual se inserem todas as modalidades de formação).

- o alargamento a escolaridade básica obrigatória para nove anos(...) define os apoios e condições a garantir pelo estado para que a sua frequência seja efectiva e conseguida por todos.

Em relação à Educação Especial a Lei determina a sua organização nos artigos 16º, 17º, 18º ,19º de que evidenciámos os seguintes:

##### **Artigo 17º**

1 - A Educação Especial visa a recuperação e integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais."

##### **Artigo 18º**

1 - A Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoio

de educadores especializados.

2 - A Educação Especial processar-se-ia também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando."

Embora Campos B.(1987) considere que "as virtualidades dinâmicas inscritas nesta Lei e no quadro que ela institui estarão em posição de liderar uma real e autêntica reforma do sistema educativo" <sup>62</sup>; Lemos Pires(1987) é mais prudente quando considera que "existem alguns aspectos não inteiramente resolvidos sendo previsível que leis e decretos leis posteriores, venham a equilibrar e completar este edifício desigualmente acabado".<sup>63</sup>

Dentro dos aspectos passíveis de ponderação, Lemos Pires considera na Sub-secção IV - Modalidades Especiais de Educação Escolar, os aspectos que se prendem com a especificidade das modalidades especiais na medida em que estimulam a educações diferenciadas e sendo tão distintos nos padrões metodológicos evidenciam a sua própria distância e diferença." Em termos de termodinâmica do sistema poderíamos dizer que as modalidades especiais são portadoras de uma forte entropia negativa e introduzem-na no sistema.<sup>64</sup>

Desde 1973 que progressivamente o Ministério da Educação assumia como protagonista principal a coordenação das políticas educativas. A Lei de Bases do Sistema Educativo introduz uma maior expressão da responsabilização do sistema; neste sentido são introduzidas substanciais alterações na Administração Geral do Sistema que a curto prazo produzirão modificações sensíveis no funcionamento do sistema.

Os primeiros efeitos com repercussão na Educação Especial decorrem da fusão das Direcções Gerais do Ensino Básico e do Secundário num órgão central único: a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário Simultaneamente iniciam-se as políticas de descentralização e regionalização, criando-se as Direcções Regionais de Educação. É neste contexto que Decreto lei de 10/8/87 da Secretaria de estado da Reforma

---

<sup>62</sup>Campos B. P.(1986) in:Lemos Pires- Lei de Bases do Sistema Educativo.Ed.ADSA.Lisboa

<sup>63</sup>Lemos Pires - Lei de Bases do Sistema Educativo.Ed.ADSA. Lisboa

<sup>63</sup>Minuchin- S. Familles en Therapie. Ed, Universitaires Jean Pierre Delarge

<sup>64</sup>Lemos Pires -Lei de Bases do Sistema Educativo.Ed.ASA Lisboa pp.65

Educativa e Secretário de Estado Adjunto do Ministro cessam as equipas de Educação Especial e em sua substituição são criadas as Equipas de Ensino Especial Integrado Decreto nº 36/SEAM/SERE/88 que irão intervir em áreas geográficas mais reduzidas e com mais autonomia.

Orientando-se segundo os novos princípios expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo, as Equipas de Ensino Especial Integrado irão absorver( sob a forma de destacamento) os professores que constituíam as anteriores equipas. Pode considerar-se que do ponto de vista da inovação estes "novos" mecanismos não acrescentam diferenças significativas do ponto de vista formal.

Introduzem contudo alguns factores inovadores que embora já tivessem sido reflectidos na fase anterior só agora irão ser operacionalizados. O primeiro aspecto embora não explícito aponta fundamentalmente para objectivos cujas características se evidenciam na procura da qualidade, da organização e da rentabilização dos serviços ou seja, da eficácia.

A afirmação que " a qualidade de ensino constitui um factor decisivo na consecução do sucesso educativo" (Shulman,1986) reúne hoje largos consensos da comunidade educativa.

No contexto da educação a eficácia associa-se em primeiro lugar à capacidade de reduzir as desigualdades, e oferecer oportunidades diferenciadas de aprendizagem, conforme as necessidades dos alunos.,mas comporta também, a utilização e rentabilidade dos recursos. Esta ideia encontra-se disseminada ao longo do decreto, sendo possível contudo, delinear alguns pontos que se apresentam mais evidentes. Assim, considerámos pertinentes os efeitos que decorrem da redução das áreas geográficas sob a acção de intervenção das equipas, a saber:

- menos perdas ao nível dos recursos financeiros;
- menos perdas ao nível dos tempos;
- menos perdas de energia ao nível dos recursos humanos;
- redução dos efeitos de interioridade e isolamento do sistema;
- potencialização do tempo de retroacção e das situações de feedback;
- potencialização das interacções profissionais e pessoais inter-sistemas e inter-actores;
- potencializador de interfaces;
- facilitador da emergência da identidade das equipas e dos seus actores na zona geográfica de inserção;

O outro aspecto que consideramos inovador mais pelos efeitos que

possa acarretar do que pela figura em si mesmo, ( a legislação raramente acompanha a velocidade da inovação) é representado pelo plano educativo individual. No que se lhe refere, o decreto é explícito; as equipas devem :

- proceder à planificação dos programas individuais que se devem basear nos planos individuais de trabalho;
- proceder à sua execução e avaliação;
- promover a participação activa dos professores do ensino regular e dos pais na elaboração, na execução e avaliação dos programas individuais.

A orientação do dispositivo legal em relação à elaboração dos programas concorre para o objectivo acima referido já que, na nossa perspectiva, a criação do plano educativo individual prefigura um novo modelo de organização ou melhor possibilita a criação de algo que venha a definir a identidade e a cultura organizacional desse modelo.

Como observa Schein (1985) a cultura, neste sentido, é "um produto da aprendizagem da experiência do grupo". Para falar de cultura "é assim necessário que haja grupo ou organização e que esse grupo ou organização possua uma história com o seu ciclo de vida grupal ou organizacional .

A figura do plano educativo individual, já pensada aquando da integração escolar do deficiente mental, é neste novo contexto a velha história do grupo; a sua figura legal vem só acrescentar a possibilidade de ele obrigatoriamente se concretizar.

O processo de tomada de decisão na construção de programas, bem como a elaboração do plano educativo individual suscitam pela natureza da tarefa e pela singularidade da finalidade educativa uma nova dinâmica da equipa só passível de ser suportada sobre novos valores, novas competências e novas representações.

Da profundidade dos valores, crenças e expectativas que guiam as atitudes e os comportamentos se chega ao âmago das finalidades- cada problema específico exige uma solução específica; cada criança não exige um professor de apoio mas uma aborgagem produto resultante da reflexão e do consenso de uma equipa. Para Durkheim,(1978) "o consenso é assim tão perfeito quanto possível; todas as consciências vibram em unísono".<sup>65</sup>

Segundo Moscovici (1991) o trabalho de decisão é desenvolvido para transformar as representações,(...) este trabalho traz à superfície o

---

<sup>65</sup>Durkheim,(1978).- La Division du Travail Social, Paris, PUF , p.125

conjunto das categorias dos juízos, das hierarquias de valores e de saberes de que eram depositários os indivíduos e que cada um pensava ser o único possuidor. É portanto um esforço de recolhimento mútuo através do próprio consenso que a partir de agora lhes é comum."<sup>66</sup>

O plano educativo individual enquanto normativo não é mais do que um esboço, mas um esboço de matriz dinâmica e interactiva, dependendo da lente com que se olha, pode convidar:

- à potencialização de novas relações de trabalho-interdependência-responsabilidade partilhada;
- à potencialização da reflexão conjunta como factor de auto-formação;
- à economia de recursos humanos através da partilha dos saberes, o que pressupõe a aprendizagem da confiança recíproca;
- à rentabilização de saberes/estratégias;
- ao auto -controlo e à auto-regulação da equipa;

O conjunto de efeitos que estes dois elementos (zona geográfica reduzida e plano educativo individual ) podem introduzir na mudança das práticas das equipas constitui o que poderemos chamar os efeitos inovadores que as equipas enquanto organização apresentam já que, na atribuição de competências não lhe são propostas outras que as já referidas em relação às equipas de Educação Especial :

- Devem prioritariamente identificar-se com funções de interface privilegiando ligações entre serviços, família e comunidade;
- Compete-lhes a função de rastreio e encaminhamento nas ligações a outros sistemas; entre outras.

A atenção dispensada à criança organiza-se na base do apoio itinerante ou na sala de apoio sendo ainda considerada uma sala permanente para as crianças que apresentem um nível mais elevado de dificuldades.

A introdução desta classe a tempo inteiro remete para os aspectos formais das classes especiais. Se, conforme ao espírito da Lei de Bases

---

<sup>66</sup>Moscovici (1991).- Dissensões e Consenso. Livros Horizonte. Lisboa, p.209

do Sistema Educativo, as crianças deficientes forem progressivamente encaminhadas para as estruturas regulares de ensino, o sistema terá absoluta necessidade de encontrar para um leque bem diferenciado de necessidades o mesmo leque de situações de recurso, desde os mais integrados, aos menos integrados.

A sete anos do lançamento da Lei de Bases de Sistema Educativo a situação do quadro de professores especializados mantém-se indefinida; cada ano escolar pode sempre ser: o primeiro, mais um; ou o último.

Os estudos sobre a condução e concretização das reformas são unânimes na importância atribuída à fase de implementação. A sua eficácia deve ser suportada por redes de informação de qualidade que permitam alimentar a resolução de problemas encontrados pelos actores no terreno e simultaneamente permitir aos centros decisoriais a remediação, prevenção ou resolução de problemas que venham a constituir obstáculo para o seu natural desenvolvimento.

A profundidade, extensão e clareza dos efeitos da retroacção repousam na qualidade da acção desenvolvida pelos actores colocados aos vários níveis decisoriais.

Em situação de "divórcio litigioso" como o que caracteriza o contracto social dos professores de Educação especial com o sistema pode pôr-se em dúvida a bondade das intenções e princípios filosóficos subjacente à integração escolar da criança com necessidades educativas.

A manutenção deste estado conduz a progressivos desinvestimentos. Aos professores, desqualificados social e profissionalmente, alietoriamente suspenso do destacamento ou do não destacamento, são-lhe criadas condições institucionais para que faça da Educação Especial mais um emprego e uma estratégia de sobrevivência do que uma dinâmica de desenvolvimento pessoal e social.

A construção do projecto de vida que reflecta expectativas e aspirações de realização social, profissional e pessoal só é possível se for possibilitado ao actor uma base decisional não paradoxal onde ele próprio possa decidir do sentido da sua própria autonomia no enquadramento da autonomia do sistema.





### III. -ENQUADRAMENTO TEÓRICO

#### 3.1. Atitudes Face à Integração Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais

##### 3.1.1 A Escola

Em cada homem existe uma enorme variabilidade, e uma quase indefinida multiplicidade de possíveis.

O deficiente, os outros, eu, constituem designações modais simultaneamente sinalizadores de um posicionamento e pertença a uma dada espacialidade, não só social, mas também afectiva .

Para Gomes, P.(1987/88) <sup>67</sup> o conjunto de possibilidades que constitui o aspecto dinâmico da memória genética apresenta aspectos complementares :

- um potencial decorrente da distribuição genética aleatória, diferente de indivíduo para indivíduo;
- processos pré-determinados, que permitem ao indivíduo agir sobre o envolvimento, ou seja mecanismos que asseguram a vida e a sobrevivência .

Para além destes aspectos todo o ser vivo apresenta ainda capacidades imediatas que permitem aos processos de acção a sua actualização.

No momento do nascimento o ser vivo está provido de dois sistemas inatos: o sistema de motivação que encerra a informação da tendência à actualização e que é comum a todo o vivente; um sistema inato de controlo, responsável pelos processos de auto-avaliação.

Para além desta unicidade/variabilidade que o ser vivo experimenta a cada momento, existe ainda uma outra- a diferença entre pares.

Coexistem assim a diferença-única, própria a cada sujeito, a diferença entre pares e, simultaneamente uma homogeneidade, resultante da história filogenética que define a pertença a uma mesma espécie.

Portador destes registos, o sujeito realiza-se em situação de si mesmo nas condições de existirem: situações relacionais, condições materiais e ambientais que lhe permitam auto-regular, estruturar e construir a sua própria autonomia.

Na medida em que o sujeito tem ou não tem possibilidades de estarem presença daquelas condições (relacionais, materiais,

---

<sup>67</sup>Gomes,P.(1987/88) Desenvolvimento Psico-motor.Conceito e Aplicabilidade Rev.Educação e Desenvolvimento nº1 e 2 PP.17-23

ambientais), assim se exerce, nas relações recíprocas que a homogeneidade e a heterogeneidade tecem.

Com efeito "a experiência do homem é determinada pela sua interacção com o seu envolvimento" <sup>68</sup> (Minuchin,1979. citado por Angra(1986)

Desta tessitura de reciprocidades emergem papéis, regras de convivencialidade<sup>69</sup> sistemas de trocas. Institucionalizam-se modos de ser, de estar e de agir, definem-se formas de poder e limiares de aceitação.

Criando-se "normalidades", define-se a diferença social e individual.

Estas trocas comunicacionais situam-se a todos os níveis do ser e pressupõem a acção e entrosamento de interlocutores em contextos de complementaridade, logo, em contextos que admitam a diferença.

O sujeito encontra a diferença e encontra-se na diferença que decorre da construção da sua própria autonomia, assim, a diferença é ela a identidade .

O indivíduo, enquanto sistema influencia e é influenciado. As suas acções são regidas pelas características do sistema e ao mesmo tempo estas características envolvem os efeitos da sua própria acção.

Manter níveis de convivencialidade adequadas, salvaguardar interesses e valores entre os sujeitos, manter tradições e equilíbrios, proteger os indivíduos em situações recíprocas constitui entre outras, algumas funções dos sistemas.

Na ponderação dos equilíbrios até onde é que o sistema admite, suporta a diferença dos elementos componentes, até onde os elementos componentes suportam os equilíbrios "as normalidades do sistema?

Nos diversos padrões de convivencialidade existem formas intrínsecas de maior ou menor abertura quer à distância, quer à proximidade.

Segundo Perreti (1984) "para cada ser humano aparecem distâncias e proximidades em relação a todos os outros seres"<sup>70</sup>; isto é, existem diferentes inter- espacialidades em função da natureza e da intensidade das trocas de energia prováveis com o outro e com o envolvimento .

Todo o sistema assegura pelo seu próprio funcionamento a

---

<sup>68</sup>Minuchin, S. Familles en therapie. Ed, Universitaires Jean Pierre Delarge,1979. citado por Angra (1986) p.375

<sup>69</sup> conceito de convivencialidade indicativo de uma nova ordem relacional. Illich, Ivan,

<sup>70</sup>Perreti, A, (1984)Du Changement à L'Inertie.Dialectique de la personne e des SysthemesSociaux.Paris Dunod,1981) pp.132

estabilização das possibilidades de distância e de trocas, a fim de evitar os seus excessos ou as suas insuficiências. Ou seja, todo o sistema aspira à sua homeostasia Morin.E(1977) na condição última de preservar a sua própria identidade.

Para Cannon (citado por Durand1979) a homeostasia é "o conjunto de processos orgânicos que agem para manter o estado estacionário de organismo, na sua morfologia e nas condições interiores para além das perturbações exteriores."<sup>71</sup>

As extremizações das distâncias e das trocas conduziria os sistemas a níveis de imponderabilidade e a gastos de energia difíceis de suportar, de conter. Diríamos que com os equilíbrios gerados entre a distância e a proximidade o sistema tem a possibilidade de gerir, a dor ou o risco que resulta de ser simultaneamente um, todos, ou nenhum.

Para Perreti (1984) o sistema modela os indivíduos utilizando estrategicamente grande parte das energias de cada um. É este emaranhado de energias de todos (porque individual) e nenhum (porque parte do todo) que equilibra as relações interindividuais e assegura aos diversos esforços a possibilidade de reagrupamentos a fim de edificar resultantes de potências individuais. A divisão de trabalho estabelece-se com uma repartição de meios. Os poderes tornam-se possíveis, reforçam-se as influências e os papéis dos actores tomam força e sentido.

O sistema assegura, pela sua mediação os laços de coesão social. Para alimentar esta coesão constroem-se mecanismos de "vigilância" com o objectivo de se proteger do mundo exterior. Estes mecanismos caracterizam-se por exercerem em relação à distância trocas não só físicas mas também psíquicas <sup>72</sup>(Perretti 1984).

A segregação de crianças deficientes o seu "distanciamento da normalidade social" bem como a negação dos seus direitos básicos não se compatibiliza com o discurso humanizante e educativo que a escola utiliza. A criação de instituições de educação especial irão mais uma vez permitir restabelecer os equilíbrios

A compreensão do papel regulador das instituições escolares devem enquadrar-se neste contexto, com uma dupla funcionalidade: a estabilização e equilibração das proximidades e das distâncias, e a facilitação da emergência de distinções .

---

<sup>71</sup>Cannon,citado por Durand(1979): La Systémique Que sais-je Paris

<sup>72</sup>Perretti (1984)-Du Changement à L'Inertie.Dialectique de la personne e des Systemes Sociaux.Paris Dunod,1981)

A escola é um sistema complexo de comportamentos humanos organizados de modo a responder a certas funções no seio da estrutura sociais graças a currículos, a diplomas diversos, a uma excessiva centração na avaliação sumativa e à criação de estruturas promotoras da diferenciação (distância) a instituição escolar desenvolve entropias negativas permitindo mais facilmente a definição de papéis e status claramente diferenciados que serão o garante de competências e atribuições de pertença.

No sentido de fortalecer a sua unidade a escola teria, na perspectiva de Perreti(1984), a capacidade de criar estratégias de regulação produzidas a partir dos efeitos de "reperage" que poderiam ser provenientes do corpo científico, dos códigos do saber- fazer, ou de um conjunto de regras, de costumes ou de crenças.

Segundo Lucien,S. citado por Perreti(1984) estes conjuntos de valores e crenças aglutinando-se sob a forma de códigos e sub códigos linguísticos, assegurariam através das representações individuais, uma vez instaladas entre os indivíduos e os grupos, a protecção do sistema social que é a escola.

Uma perspectiva sistémica permite a compreensão da importância que esses códigos e sub-códigos exercem na regulação das situações recíprocas já que, mobilizando a "função de protecção" que Moscovici(1989 ) atribuí às representações, exerceriam a filtragem dos "corpos estranhos" ao sistema pondo simultaneamente em relevo a importância funcional da instituição escolar.

Por esta razão Simon, J.(1990) considera fundamental que o interesse pelo ensino especial e pela educação de "crianças anormais" deve começar por merecer da parte do investigador uma atitude desmistificadora da função daquela educação especial no seio do sistema educativo, e clarificar as razões subjacentes ao fenómeno da sua espectacular explosão.

O professor elemento do sistema, actor das funções que a instituição se propõe manter, desempenha segundo Mollo, S. (1986) uma actividade de certificação das situações escolares, de transmissão de saberes, códigos e valores que produziriam na prática a conservação da reprodução.

Tanto pela inculcação passiva dos valores do sistema; quer mais dinamicamente pela apropriação dos códigos provenientes de outros grupos de pertença ou de outros saberes (Psicologia, Saúde Sociologia) estariam assim criados os mecanismos que assegurariam a manutenção e a ordem do sistema.

Agra (1986)<sup>73</sup> considera que as estratégias médico -pedagógicas dos dispositivos da infância, integrando um poder-saber de gestão, um princípio económico, uma distribuição especializadora e uma tecnologia que se aplica sobre uma multiplicidade de figuras, decretos, produz efeitos em duas direcções que se cruzam: os efeitos da ciência, e do poder.

De poder na medida em que a gestão da infância se tornou eficiente ao nível do corpo social e do corpo-espécie; da ciência porque a profilaxia do corpo social e do corpo espécie se tornou sábio ao nível da criança.

A imutabilidade dessa ordem dependeria da produção do que Van Campenhoudt (1983) designa por " ideias estáveis" <sup>74</sup>que segundo ele, justificariam o enraizamento dos modelos e dos modos dominantes da vida social". Em relação à representação das crianças deficientes essa estabilidade está longamente assegurada não só pela amalgama de crenças medievais que chegam incólumes ao século XX bem como pela reatualização dessas crenças que decorrem não só de alguns domínios da ciência (Medicina, Psicologia) como das que decorrem do sistema escolar no "esforço" de se autoregular em relação íntima com os valores sociais.

Agra (1986) a propósito dos mecanismos de controle e protecção à infância e à adolescência considera que a intervenção médico-pedagógica é guiada nos finais do século XIX por um princípio económico e por uma estratégia diferenciadora/separadora: "é num espaço, mais do que médico e menos penal o pedagógico, que ela desempenha uma morbididade mais do que orgânica e menos do que cívica: "os anormais pedagógicos".<sup>75</sup>

As representações medicalizadas sobre a criança com necessidades educativas especiais está presente na maior parte dos discursos dos profissionais do campo da educação especial. O progressivo protagonismo dos psicólogos nas equipas, conduz, por um lado, a uma apropriação mais generalizada do discurso idealizado pelo professor, e

---

<sup>73</sup>Agra.C. (1986). - Science Maladie Mentale et Dispositifs de L'Enfance Tese de Doutoramento .Instituto Nacional de Investigação Científica.Lisboa pp.407

<sup>74</sup>Van Campenhoudt (1983) p.186-190

<sup>75</sup> obra citada Agra(1986) pp..409

por outro, resultante de uma concepção mais individualizada do "handicap escolar resultante .

Segundo Guyot(1988) os mecanismos desta ordem têm como consequência o esbatimento as responsabilidades próprias do sistema pedagógico e as da sociedade em si próprios responsáveis pela produção de handicaps. refinalidade

Avanzani, G.(1975) põe a nu a funcionalidade reprodutora da escola quando afirma que, embora ela exerça as funções de transmitir conhecimentos é em última análise, na sua função social, que "mascara os mecanismos ideológicos da reprodução das condições de manutenção da ordem social".<sup>76</sup>

A escola revela-se assim como um instrumento eficaz de reprodução de desigualdades na medida em que "fornece à ordem social estabelecida a sua legitimação" através de um duplo mecanismo:

- a inculcação de um sistema de valores que é o das classes dominantes
- a selecção através de "critérios culturais dominantes"<sup>77</sup> Bourdieu, P. e Passeron J.(1970).

As relações entre a escola e a sociedade, a natureza selectiva da instituição escolar e o paradigma da reprodução social foram a partir dos anos 60 objecto de análise em numerosos trabalhos.

As contribuições das Ciências de Educação e dos seus autores: Bourdieu (1969), Avanzani (1970) Boudon (1973) (Crozier) e Lerbet (1989) constituem referências teóricas fundamentais daquelas problemáticas.

Face a cenários de transformação social e cultural cada vez mais competitivos a instituição escolar afasta-se progressivamente do seu objecto último - a resposta concreta e personalizada às necessidades do sujeito.

"A escola longe de tentar, como por vezes pretende, combater as diferenças culturais, vai, pelo contrário, apoiar-se nelas (...) para as transformar em desigualdades naturais."<sup>78</sup> Avanzani(1975)

Os saberes abstractizantes e o padrão de rendimento desumanizado que a instituição escolar adoptou tornaram-se espelhos duma sociedade altamente competitiva e desmesuradamente selectiva.

---

<sup>76</sup>Avanzani,G.(1975)- La Pedagogie au 20e- Siècle. Privat.Toulouse (124 )

<sup>77</sup>Bourdieu, P. e Passeron J. C. (1970). Les Héritiers, Edit. de Minuit. Paris

<sup>78</sup>Obra citada Avanzani,G. (1975) p.127)

A instituição escolar na aspiração à permanente homeostasia ignora as repercursões que o almejado equilíbrio acarreta no tecido social e no "sistema -pessoa".

Na impossibilidade de "combater as diferenças culturais" ou seja na incapacidade de gerir a heterogeneidade da "clientela escolar" a escola institui a homogeneidade. A impraticabilidade de encontrar um projecto que suporte a diferenciação do ensino e o respeito pelas características individuais, induz à norma

Esta "normalidade enquadrou-se à escala macro em correntes de pensamento designadas por" igualdade de oportunidades" que se traduziram ao nível da turma por uma concepção de desempenho escolar padronizados. Estes padrões assentes em valores e crenças ( falta de atenção, desmotivação, privação familiar etc.) desempenham a função de normalização/protecção.

Ignoram-se os desvios ou o próprio sistema cria, como vimos, mecanismos de ocultação na tentativa de manter a ordem estabelecida. A dificuldade de gerir a diversidade leva ao desaparecimento do aluno real e, conduz autisticamente à sua substituição por uma outra representação- a média. A escola distancia-se progressivamente da função inicial de facilitadora do desenvolvimento integral da criança. A "classe real " dá lugar à classe "média" o aluno concreto dá lugar ao "modelo do aluno. Nesta instituição, ao aluno "multiplicidade de possíveis", resta agora, na aspiração natural ao sucesso educativo, a possibilidade única de se "encaixar" no modelo do "bom aluno".

Mas será possível "encaixar "todas as crianças neste modelo? Não ainda no modelo do "bom aluno" ou "mau aluno" (Gilly1982) mas tão simplesmente no modelo do aluno? Será que a representação da criança portadora de deficiência se despiu do manto da deficiência que sempre a identificou e permite que emerja para além dela a criança real? Será que subjacente à representação da deficiência ainda há lugar para o aluno? ou ele será tão somente o seu substracto? Será que a sociedade enquanto sistema integra como parte de si mesmo a diferença, a incapacidade o deficit ou na sua incomportabilidade a representa como exterior a si própria?

### **3.1.2 - O Papel do Professor do Ensino Regular na Integração**

Poderá a integração ser encarada como uma medida independente do sistema em que se insere, dos modos de ensinar, das competências de quem ensina.

A formação tem componentes didáticas e técnicas, envolve dimensões psicológicas e sociológicas mas fundamentalmente políticas, nas opções e orientações que se propõe.

Formar para integrar assenta no postulado de que a educação tem como fim último, permitir ao indivíduo o desenvolvimento do seu potencial cognitivo afectivo e social independentemente das características pessoais, culturais e étnicas.

Não existe uma formação específica para a integração, supõe-se sim a necessidade da emergência de um percurso formativo, com repercussões positivas nos resultados escolares de todo e qualquer aluno.

A ponderação da formação em educação especial, não pode ignorar nem fazer economia do carácter interdisciplinares que a caracteriza. O domínio dos contextos, os sistemas relacionais e representacionais que descolam desses contextos, a ponderação dos efeitos destes nos mecanismos decisoriais, na gestão das equipas, nas interações professor/professor especializado, professor-aluno, bem como (...) "a multicausalidade da deficiência assim como a plasticidade da sua expressão obriga a que ao nível da intervenção e prevenção actuem vários serviços, instituições e estruturas de saúde, da educação e da assistência social, Bairrão Ruivo(1989) mas fundamentalmente que esta preocupação interdisciplinar transpareça nos modelos de formação ou pelo menos na sua reflexão.

Esta multiplicidade de funções, competências e domínios remete para a formação de um perfil de professor flexível, eficaz e competente, capaz de utilizar metodologias, dominar competências de despiste, avaliação e encaminhamento e, simultaneamente questionar ao nível sociológico a natureza reprodutora da escola, tão comumente assente em padrões , elitistas , espartilhados e estáticos.

Dos princípios básicos a ter em conta para a implementação e sucesso de um modelo de formação de professores para a integração de alunos deficientes no Ensino Regular a UNESCO considera como pontos fundamentais a natureza do modelo e a natureza da equipa de reflexão



do modelo de formação.

O modelo de formação deveria garantir ao professor não só saber fazer uma análise do conceito de necessidades educativas especiais dos alunos que permitisse um conhecimento individual facilitador da adaptação da escola à criança e não a situação contrária, deveria também conter conhecimentos aprofundados segundo determinadas áreas:

- domínio da psicologia do desenvolvimento e dos processos da aprendizagem, conceptualização das necessidades educativas especiais, análise das instituições;

- domínio de capacidades para criar, adaptar e usar equipamento;

- identificação e avaliação, organização e gestão da aula ;

- domínio de capacidades para lidar com os pais, (cooperação com grupos, com outros profissionais).

A formação de professores tem traduzido a incapacidade da pedagogia em perspectivar a educação como um fenómeno complexo e global contribuindo para que o professor não só não se questione sobre o papel da escola numa sociedade hiper-escolarizada mas concorra, através da inculcação de valores e ideias, para a permanência de um certo modo de ser professor, que se alimenta de conhecimentos estanques e imutáveis, decalcados em formas modais de memorização e transmissão.

Os resultados da investigação no campo da educação especial, as conclusões dos relatórios internacionais ( CERI/OCDE, Warnock ), bem como as opiniões dos especialistas da área (Pocklington, K; 1988; Costa, A. Benard, 1981) são unânimes na importância atribuída à formação e ao papel do professor na implementação das políticas integrativas.

A existência ou não de formação ao nível da especialização no âmbito das necessidades educativas especiais e a sensibilização ao nível dos cursos de formação inicial são consideradas como condição determinante no processo da integração escolar.

A generalização das políticas educativas face às necessidades educativas especiais é, em Portugal, no que se refere à criação dos

mecanismos legais, uma realidade recente.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo ( Art.2º): "Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura nos termos da Constituição da República". A Lei nº9 de 2 de Março de 1989, (Art.19º) refere que" a política da educação deve garantir a integração nos estabelecimentos de ensino ou em instituições especializadas de pessoas com necessidades educativas especiais em condições pedagógicas, humanas e técnicas adequadas."

No contexto da avaliação da Reforma do Sistema Educativo um estudo conduzido no âmbito da "Integração de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais" (Rel. DAP. IIE, 1991) concluí, como resultado da avaliação a que foram submetidas as escolas em regime de experimentação dos novos programas, que o princípio da integração dos alunos com aquelas características é aceite e posto em prática na maioria das escolas do 1º, 2º, e 3º ciclos das escolas abrangidas pelo estudo.

Parece-nos pois que o processo de integração escolar destas populações se apresenta, no plano dos princípios, em vias de desenvolvimento, pelo que é necessário ao sistema em geral e aos professores em particular reequacionar o seu papel, as suas responsabilidades e competências, ao aceitar como princípio de democratização, a permanência e integração das crianças e jovens com necessidades educativas especiais na dinâmica da classe, na escola e na comunidade; correndo o risco da integração se matizar de muitos" faz de conta" se a filosofia e os princípios não se cimentarem e concretizarem em mudanças e práticas pedagógicas instituídas e consistentes o que, na nossa perspectiva remete para o questionamento do sistema geral de formação.

Se considerarmos tal como o Warnock Report (1978) a probabilidade de" uma em cada seis crianças poder necessitar, em qualquer altura e ao longo do seu percurso escolar, de formas de atendimento mais específico e individualizado", poderemos também supor, quanta transformação terá de ocorrer na tradicional paisagem normalizante e normalizadora da classe.

Ao concretizarem-se as políticas integrativas, consonantes aliás, em grande parte, com as aspirações e necessidades do sistema regular, ( como se desde há muito, ambos não se auto justificassem e auto alimentassem em circuito fechado ) delineiam-se mudanças signi-

ficativas de cenários que alguns indicadores apontam como inevitáveis: mudanças ao nível das práticas pedagógicas na sala de aula e na interação directa com o aluno; transformações na implicação dos professores nos níveis de decisão pedagógica e política; formas diversificadas de intervenção ao nível da decisão, planificação e gestão dos novos instrumentos de autonomia nomeadamente o projecto educativo de escola; preocupações na potencialização dos recursos e serviços comunitários numa perspectiva integrada. Em suma, uma consciência acrescida do papel da escola como geradora de valores de atitudes e mentalidades.

Nesta perspectiva o professor do ensino regular confrontar-se-á com a emergência de novos campos e papéis requerendo níveis decisoriais diferenciados e simultaneamente um aumento progressivo de crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula, acarretando naturalmente, a necessidade de alterar práticas, dominar técnicas de trabalho de grupo, prestar ajudas específicas, disponibilizar materiais e estratégias que respondam simultaneamente à singularidade de cada aluno e permitam um nível de resposta ideal á classe, entendida enquanto conjunto.

As perspectivas internacionais ( Booth; Hammil etWiederholf,1983) apontam para que cada vez mais o professor do ensino regular seja o principal responsável pelos alunos com necessidades educativas especiais enquanto o professor especializado funcionaria como apoio ao professor regular contribuindo para a sua formação.

Para Hammil e Wiederholf (1987) o argumento de que os professores de ensino regular não possuem os materiais nem os conhecimentos necessários para educarem as crianças com deficiência ligeira e média, faz parte do folclore da educação especial e, pode ser facilmente ultrapassado, fornecendo ao professor a informação e sensibilização básica necessária.

Segundo Longman (1990), ainda que o professor trabalhe com estes alunos nas escolas especiais, classes especiais ou nas escolas regulares, ainda que tenham uma responsabilidade específica para com os alunos com necessidades educativas especiais devem estar conscientes do âmbito e complexidade das necessidades que se lhes irão deparar e deveriam ser treinados de modo a poderem responder às situações que se lhes irão apresentar".

O mesmo autor considera que só através de programas de treino, inicial ou em serviço, formulados em função das necessidades é que estariam criadas as condições para que a integração possa vir a desenvolver-se.

A incidência sobre a importância do papel do professor na integração decorre da capacidade pessoal e das competências técnico-científicas para introduzir alterações e desenvolver acções especialmente orientadas para as questões do ensino de crianças com necessidades educativas.

A diferenciação do ensino, considerando os vários níveis de adequação e de intervenção parece ser a principal exigência que se coloca ao professor do ensino regular quando acolhe na classe uma criança com necessidades educativas especiais à medida que elas se forem desenvolvendo, não só na comunidade e ao nível dos centros decisores locais e regionais, mas na sociedade com um todo.

Alguns autores têm chamado a atenção para o facto da eficácia se aliar a competências que até há bem pouco tempo não eram consideradas no domínio da formação.

Segundo Estrela, M. T. e Estrela, A.(1977) a eficácia dos professores relaciona-se com domínio do saber, espírito de rigor científico, atenção e dificuldades dos alunos, conhecimentos da psicologia dos adolescentes, sentido de humor, espírito crítico, entusiasmo, dinamismo, imaginação e criatividade, facilidade de expressão, abertura, capacidade de organização de trabalho, domínio de métodos e técnicas de ensino, compreensão e aceitação dos outros, disponibilidade, autenticidade, autoridade natural.

Para além destas competências alguns autores Canário e Nóvoa, têm vindo progressivamente a insistir sobre a importância do papel dos professores na definição da política, projectos e recursos educativos. " Os que podem ser atingidos por uma decisão devem fazer parte integrante de um processo decisional" (Stievenart, citando Nesbitt,1982,)

A necessidade de definir os limites e a respectiva responsabilidade da escola, supõe que os professores estejam aptos a identificar as necessidades dos alunos, coordenar e gerir competências grupais que se prendem com as características de atendimento interdisciplinar que a criança possa necessitar; bem como a encontrar as adaptações curriculares necessárias, a gerir os novos interfaces que daí decorrem, a

negociar contractos de responsabilização mútua e a cooperar e participar nas definições dentro da comunidade educativa.

E contudo a formação de professores, para além de ter remetido a problemática da resposta à diferença para uma zona de sombra, apetrechou pouco os professores ao nível de funções que se prendem com mecanismos de questionamento e análise da realidade educativa, nomeadamente organizacional em que estão inserido permitindo-lhes um acréscimo de lucidez sobre as potencialidades e os limites da sua acção, da sua margem de manobra individual e colectiva.

Por sua vez os professores especializados que trabalham na coordenação dos serviços de provisão nas escolas, devem estar cuidadosamente preparados para o desempenho deste papel.

A compreensão do modo como se caracteriza a formação inicial dos professores e educadores, a formação especializada, são algumas questões que na nossa perspectiva implicam um olhar atento.

### **3.1.3- Os Pais**

O propósito de uma análise aprofundada da dinâmica das interações e representações pais-professores, não constitui o objectivo último do trabalho que nos propomos; contudo, pelo peso histórico, que o caracteriza, não podemos não o equacionar, sob o risco de iludirmos uma variável tão importante nas representações dos factores de sucesso da integração de crianças com necessidades educativas especiais.

A família é a comunidade natural mais próxima da criança; a importância da relação com a instituição escolar e a necessidade de uma cooperação mais profícua é, dada a natureza do processo educativo, de uma importância fundamental no contexto das necessidades educativas especiais.

A deficiência não tem uma realidade muito sólida em termos científicos; comunga com o conceito de "normal" de um sentido histórico.

A historicidade da problemática da deficiência e das estruturas de atendimento que lhe assistem oscila nas suas abordagens e, ora se situa num conceito mais geral de Educação, ora, num conceito Especial de Educação a que alguns indivíduos são sujeitos.

Tanto numa dimensão como noutra a defesa da participação da família no processo educativo reduz-se com frequência à forma de um discurso de carácter essencialmente normativo e voluntarista, esquecendo-se amíúde que o interface escola-família-comunidade transporta um sentido e memória peculiar que se inscreve na autonomia

e emancipação económica e pedagógica da própria classe dos professores.( Nóvoa.1989).<sup>79</sup>

A autonomia da classe dos professores é historicamente marcada por clivagens de ordem económica e social ("professores e mestres régios, professores do secundário e professores do ensino primário"); mas também por tensões na definição de uma tutela que historicamente se apresenta mais centralizadora ou mais autónoma, dependendo directamente da comunidade ou do Estado"

Nóvoa, A. (1989) ao ponderar as dificuldades na transformação das práticas sociais no campo de educação assinala a historicidade dos conflitos que vão opôr os professores e as comunidades locais. "A estratégia reformadora pombalina vai subtrair os professores à influência religiosa, mas também à comunidades (...)"se até aí os professores mantinham uma transacção directa com as comunidades(...) doravante as contribuições monetárias são concentradas no Cofre do Herário Régio."Da perda desta relação simples de oferta e procura directa de educação vão resultar consequências que na prática vão extremar as posições mútuas: por um lado a reivindicação das comunidades do direito de vigilância e controlo dos professores, argumentando que eles são pagos com o dinheiro que o estado lhes cobra através do "subsídio literário"; e por outro os professores vão reclamar o estatuto de especialistas do ensino e a sua competência no domínio.

Aparentemente distante no tempo, esta conflitualidade que marca histórica e sociologicamente a profissão de ser professor dá-nos conta por um lado dos elos e das forças que tecem uma identidade profissional e, por outro, permitem-nos compreender quão profundamente ecoam as resistências no momento em que a legislação torna explícito a obrigatoriedade da participação dos pais ao nível do processo educativo dos filhos e ao nível da comunidade na construção do Projecto Educativo de Escola.

Neste contexto é ainda possível pensar como e quão cimentadas poderão ser as representações face a uma abertura ao exterior deste grupo social, já que, elas constituem simultaneamente processo e produto da sua própria construção e autonomia enquanto classe profissional.

Compreende-se pois, as designações de interação difícil, desiguais pontos de vista dos poderes em relação, barreiras linguísticas, bloqueios,

---

<sup>79</sup>Nóvoa, A. (1989) ,1-2-3-(VII) : pp.435-456

medos sejam as expressões mais comuns que alguns utilizam para referir as situações relacionais (Hegarty, Poklington, Lucas, (1979); Don Davies, (1989); Gilly, (1981); Benavente, (1991); Mollo, (1986); Montandon Perrenoud (1987).

(...) independentemente da boa fé e da boa vontade das pessoas, o diálogo entre pais e professores é muitas vezes difícil, portador de ambivalências de cada um, das diferenças inevitáveis de pontos de vista, de estratégias divergentes, do conflito aberto ou latente pelo controle das condutas e da educação das crianças.(...) <sup>80</sup> Pedro. 1991) .

A necessidade de reequacionar o envolvimento dos pais no projecto educativo dos filhos e na vida da escola supõe o enunciar de argumentos a favor da pertinência de uma relação mais interactiva entre aqueles universos.

O Relatório Warnock considera que o "sucesso da educação de crianças com necessidades educativas especiais está dependente do total envolvimento dos pais, de facto, a não ser que os pais sejam vistos como parceiros iguais no processo educacional o objectivo do nosso relatório será frustrado". <sup>81</sup>

"Pais como parceiros" foi a designação encontrada pelo relatório Warnock para definir o tipo de relação ideal a estabelecer entre professores, técnicos e pais. A deliberação desta escolha incide na necessidade de expressar a idéia de que as relações entre os pais e os membros das diferentes profissões, (psicólogos, terapeutas etc, se devem revestir de um sentido igualitário de participação e confiança

Nos últimos anos o papel dos pais na participação do processo de reabilitação da criança com necessidades educativas Especiais tem experimentado mudanças importantes.

Os anos 70 marcam entre nós, a criação de um importante movimento associativo de pais, as CERCIS.

Este movimento que ganha rapidamente a dimensão de uma rede nacional de serviços de atendimento às crianças deficientes dá-nos conta da capacidade de mobilização da força desta parceria que o poder central não soube totalmente transformar em agente de mudança.

---

<sup>80</sup>Pedro Isaura.- Les Instituteurs Et Leur Representation des Autres Adulte Intervenant Dans Le Milieu Scolaire Tese de Mestrado.Université Provence 1990/91

<sup>81</sup>Warnock Report pp150

Ainda que este movimento não tenha atingido todos os objectivos que se propunha e que ao longo do processo, por razões da in experiência cooperativista dos pais, mas também por razões políticas sociais e de atrofamento económica as CERCIS tenham servido como filtro privilegiado na regulação do sistema educativo; ficam na história da Educação Especial como o primeiro órgão organizado de pressão nas políticas educativas resultante da associação de forças populares à volta de uma necessidade comum - a satisfação dos direitos dos seus filhos.

Da idéia de aceitação passiva e resignada ao papel de "partnership", chamado a intervir nas decisões educacionais do filho vai um longo caminho. O Warnock Report identifica as três mais importantes formas de suporte: informação, conselho, ajuda prática. Os trabalhos elaborados à cerca do papel dos pais na integração foram agrupados em várias escolas, à volta de quatro questões:

- os pais desejam a integração? Qual a atitude em relação a ela?
- que contacto existe entre a casa e a escola? como é que está organizado?
- que oportunidades é que a integração apresenta? Qual é a natureza do contacto? Que actividades é que compreende?
- Como é que os professores podem encorajar o envolvimento dos pais e capitalizar as oportunidades que isso representa?

Uma leitura dos vários estudos parecem apontar para três posições: desejo de normalidade, preocupação com o progresso académico, experiência e atitudes para com o ensino especial.

Pais, professores, escola e comunidade são as principais personagens do enquadramento socio-escolar da criança. Mas, se as crianças são os actores centrais na cena escolar e os pais "os actores mais recentes," na questão escolar cabe aos professores, o papel de actores mediadores dos diferentes parceiros.

Numerosos estudos ( Don Davies 1989, Benavente 1991, Mollo 1986, Montandon e Perrenoud 1987) consideram que o envolvimento dos pais na vida escolar proporciona múltiplos benefícios. Contudo existem diversas ordens de obstáculos ao envolvimento parental e o acesso àqueles benefícios situa-se numa relação directa de status social, do capital cultural, do rendimento familiar, da flexibilidade do limiar decisional de escola, dos seus actores e da família factores aliás subejamente conhecidos das teses de sociologia da educação.



Se considerarmos que as populações com deficiência ou dificuldade foram, do ponto de vista educativo e social, historicamente remetidas para gethos e estruturas de atendimento cuja filosofia assentava em princípios caritativos e de boa vontade, podemos pensar sobre qual a importância na apreciação da intervenção da família na vida escolar daquelas crianças e das representações que daí decorrem, no processo da integração.

Vários autores referem que os efeitos estigmatizantes da deficiência ultrapassam a criança e que, na sua acção, extravasam para além dos limites próximos, actuando ao nível do grupo de pertença, criando uma espécie de "causalidade circular"<sup>82</sup> Gilly (1981)

"O nascimento de uma criança deficiente gera um stress considerável nos pais e pode ocorrer a possibilidade de cumulativamente com o risco estabelecido que a criança já apresenta, este poder vir a encontrar-se numa situação de risco envolvente. Daí a necessidade de apoio e ajuda à família".<sup>83</sup> Ramos Leitão ,(1989 ).

Na história de vida de cada pessoa ocorrem, por momentos ou ciclos, situações temporárias de crise, de insucesso, de ruptura ou até fracasso. É uma consciência que a maioria detém em si mesmo. Mais difícil e quase irracional é, confrontar e vivenciar um "fracasso" crónico, inevitável em quase todas as tarefas tentadas" somado até à incapacidade de o reconhecer" <sup>84</sup>

Na presença irreversível de um diagnóstico negativo (o paradigma médico detém no processo um peso importante), os pais deparam-se com a "morte simbólica" da criança, (Faber, citado por Kirk e Gallagher,1987) mas para a maioria, esta "morte simbólica" é também a morte de expectativas, de aspirações elevadas, sonhos e projectos defraudados.

A escola, enquanto instituição reprodutora de valores e papéis sociais, congrega à sua volta as expectativas de mobilidade social da maioria das famílias. A família "deficiente", com expectativas quase nulas e uma auto-estima muito abalada dificilmente mantém com a escola ou centros de apoio uma comunicação a um nível constante de motivação e interesse.

Do mesmo modo que as necessidades específicas da criança se apresentam sob variadas formas, o mesmo se pode afirmar em relação às necessidades dos pais.

---

<sup>82</sup>Gilly 198 -Bom Aluno Mau Aluno.Morais Edit. pp.259).

<sup>83</sup>Ramos Leitão (1989) Educação e Desenvolvimento vol. nº1 p.43.Rev.Lisboa

<sup>84</sup>Kirk, Gallagher(198)-A Criança Excepcional. Edit. Martins Fonte, .S.Paulo. p.11

As necessidades de cada família reflectem claramente as natureza das dificuldades da criança particularmente no que se refere ao nível de severidade da deficiência, grau de dependência do suporte familiar, níveis de aplicação e alteração das tecnologias curriculares.

Reflectem ainda as circunstâncias da família e dependem signifivativamente de características de ordem pessoal nomeadamente das atitudes, temperamento, saber e habilidades dos pais.<sup>85</sup>Warnock (1978).

A fluutuabilidade da ligação da família à escola e vice-versa é condicionada entre outros factores, pela forma como aquela se vai acomodando e ajustando à evolução da sua própria problemática tanto no plano interno como social; bem como pelo feed-back da qualidade do envolvimento escolar, de que a criança é natural portadora.

Perrenoud, Ph. (1985) considera que para se compreender o que se joga entre a escola e a família é fundamental considerar todo o conjunto de comunicações que se estabelecem entre elas, mas, sobretudo, atender àquelas que passam através da criança apanhada neste jogo cruzado, como um "go between", (utilizado pelo autor, como mensageiro e simultaneamente como mensagem entre pais e professores. Para aquele autor a criança estaria assim sujeita a uma dupla pertença".não só pelo simples facto de fazer parte de dois grupos mas, sobretudo porque os membros dos referidos grupos têm consciência que através dela se encontram ligados e em comunicação.

Qual a natureza da mensagem que a criança transporta? Que facetas o professor despoleta que permitam à criança uma representação da escola suficientemente segurizante e significativa para si própria, e a nível relativo, para a família? Como e que papel o professor se atribui nesta triangulação?

Que espaço e que crédito atribuí aos pais na intervenção na escola e no projecto educativo do seu filho?.

Salvo raras excepções, poucos dispositivos contemplam a participação a gestão directa, ou programas organizados, no sentido de revalidar a imagem da família, levando-a a uma colaboração coparticipada num processo interno de mudança.

São pouco significativas as relações que equacionam a problemática

---

<sup>85</sup>Warnock Report, obra citada p. 152.

das necessidades específicas que podem à priori decorrer da própria criança mas que inevitavelmente recaem sobre os contextos naturais em que se move. De acordo com vários autores Clarke e Ckarke,(1974); Ramey(1979); Ramos Leitão (1989) a manutenção dos efeitos positivos provocados por programas de intervenção educativa parece estar relacionada com mudanças constantes e duradouras no envolvimento dessas crianças e não apenas com as primeiras experiências de estimulação.

O conceito de necessidades educativas especiais, enquanto mudança paradigmática, propõe que em vez de nos centrarmos exclusivamente na criança e nas suas aptidões, lesões e síndromas nos preocupemos também com os cenários onde ocorre o processo educativo. Quando a família chega à escola, ( meta quase inatingível para a família com um filho deficiente, dependendo da deficiência) domina já, consequência da sinalização da deficiência, um considerável leque de conhecimentos, informações e estereótipos que apreendeu ao longo do tempo e nos diversos contextos interactivos, ( na rua, nos transportes, nos serviços médico e paramédico, nas instituições de educação especial, etc.). Para além deste banho de "senso comum" , experienciaram os discursos dos diversos especialistas, reconhecem, de uma, para outra situação, os sinais subtis da linguagem metafórica e do domínio dos sub-entendidos que envolvem a deficiência.

Finalmente na escola, os pais aspiram para o seu filho o domínio sagrado do "saber, ler, escrever e contar", aspiração natural, pertença de um quadro de referências culturais e ideológicas, que faz parte de um universo cultural, mediado pelos valores da instrução.

Entre a esperança e a frustração, transportam, também, códigos contraditórios, mensagens ulteriores desqualificantes e "piedosas", "promessas", "méto dos milagrosos", "formulas científicas "ocultas", naturalmente conflituantes com aquelas aspirações.

Nesta "via sacra" em que se transforma a vida dos pais de muitas das crianças com necessidades educativas especiais, amiúde, os professores são os últimos de uma longa lista de actores. A interacção entre a família e a escola joga-se em equilíbrios sutis e na maioria das vezes em situações interactivas precárias senão difíceis.

Uns e outros receiam-se e defendem-se mutuamente, "representam e representam-se", quais personagens esculpidas de ideias feitas, de ansiedade, de medos ou ainda de esperança, de sentido da descoberta e da responsabilidade pessoal.

É pois natural que os pais estabeleçam uma relação conflituosa com a escola; simultaneamente representada como objecto de desejo, enquanto promessa de normalização e objecto de medo enquanto (pela sua natureza selectiva) mecanismo confirmador da diferença, do "anormal", da margem.

Conjuntamente com a crise de valores e até de identidade, a presença da criança deficiente acarreta contrariedades e preocupações que o Warnock <sup>86</sup>sintetiza em:

- Dificuldades de equilíbrio emocional na fratria.
- Um esbatimento e desgaste da imagem social da família agravado pela crença e fetiches de ordem mitológico-religiosa que como já referimos acompanha o próprio processo histórico da deficiência e do estigma.

Dificuldades em providenciar cuidados e ajudas, para além das graves implicações ao nível do equilíbrio económico e sócio-familiar.

Seria portanto fundamental que a formação dos contemplasse não só níveis de competência técnica mas também atitudinal e relacional.

Para além dos condicionantes de factores de ordem biológica, económica e cultural, a escola e os seus actores têm contribuído para adensar o quadro de referências negativas em que os pais e a família se movem.

Gilly (1981) alerta para os efeitos da circularidade destes comportamentos e considera que "a permanente sensação de inferioridade e de desencorajamento que daí resulta pode conduzir à adopção de uma atitude pacifista".<sup>87</sup>

A fascinação do modelo cultural dominante através do qual o grupo de pertença aspira a uma mudança de identidade e à normalização, torna os pais pouco críticos e de algum modo manietados face às finalidades e funcionamento da escola.

No caso dos pais das crianças com necessidades educativas especiais ocorre ainda um emaranhado de determinismos e de representações

---

<sup>86</sup>Idem pp.69

<sup>87</sup>Gilly 1981 Bom Aluno Mau Aluno.Morais Edit. pp.262.

( castigo, culpa, favor) que os posiciona em situação "menos menos" quer face aos processos interactivos, quer à acção reivindicativa.

Na década de 40 e 50 os pais foram comumente culpabilizados , "bodes Esplotórios" pelo fracasso escolar e comportamental dos filhos Kirk e Gallagher,(1987)

Embora se registem mudanças significativas, os estudos realizados neste domínio apresentam ainda hoje, como as constantes que melhor caracterizam as relações entre pais e professores- as atitudes de tensão e antagonismo.

(...) Independentemente da boa fé e da boa vontade das pessoas, o diálogo entre pais e professores é muitas vezes difícil, portador de ambivalências de cada um, das diferenças inevitáveis de pontos de vista, de estratégias divergentes, do conflito aberto ou latente pelo controle das condutas e da educação das crianças.

Estas dificuldades diminuíram mas não foram eliminadas como se pode observar no seguinte exemplo (citado por Kirk e Gallagher, 1987) "Será que como profissionais que trabalham numa área tradicionalmente centrada na criança, colocamos inconscientemente os pais no papel de adversários, objecto de piedade, inibidores do crescimento, ou desajustadores automáticos, esperando que eles agissem de uma forma que não se espera que nenhum outro pai o faça. Será que fomos demasiadamente apressados ao infantizar apenas as suas fraquezas e demasiadamente lentos em reconhecer a normalidade dos comportamentos que vemos?

Ainda que os pais não identifiquem totalmente a importância dos códigos valorativos-sinalizadores da escola e da pessoa bem falante que identificam com aquela, percebem a existência desse modelo cultural relacional de elite, o do "pai ideal" do "aluno ideal".

Gilly a propósito da representação do "bom" e "mau aluno" aponta a necessidade de descolonização de modelos ideais. A lógica da incúria, do absentismo das reuniões, da não participação, do desinteresse, é veiculada pelo discurso da escola na avaliação do desempenho familiar. Mas também aqui a análise dos discursos é paradoxal. Os estudos de Benavente,(1990) permitem-nos concluir que os professores entendem, na sua maioria, o papel dos pais como um papel consultivo ou de colaboração e apoio, mas "onde, como e quando as professoras o determinarem" <sup>88</sup>.Benavente (1990)

---

<sup>88</sup>(Benavente,A.(1990)-Escola, Professora e Processos de Mudança. Livros Horizonte.

Em Portugal, a relação da escola com a família apresenta uma dimensão não implicativa, situa-se no limiar das conveniências da escola e da disponibilidade dos professores.

É em síntese, uma dimensão de participação negativa, funciona numa direcção de sentido único: como, onde e quando ao professor se colocam problemas comportamentais ou de avaliação. É pois natural que os pais não se impliquem na escola já que na maioria das vezes ela só confirma e reforça o plano de desigualdades sociais que à partida se colocam.

A este nível o relatório de Braga da Cruz (1988) <sup>89</sup>apresenta dados bastante expressivos, assim, 58,7% dos professores contactam os pais nas situações que referimos.

Só 4,3% contactam mensalmente os pais e 2,4% nunca os contactaram. São os professores mais velhos e que exercem nos primeiros graus de ensino que mais frequentemente contactam os pais.

A investigação de Benavente (1990) apresenta os seguintes resultados no que se refere às relações escola - pais:

Entre 30% e 45% dos professores quase que não ocorrem reuniões com pais.

Em Lisboa, 26% dos professores têm uma reunião trimestral com os pais; nos outros distritos a percentagem é de 33,9%. O contacto individual constitui o meio de relação privilegiada para 37% e 31% dos professores em Lisboa e noutros municípios respectivamente.

As razões invocadas ligam-se não só ao medo das "dinâmicas inesperadas" que se possam vir a desenrolar, sem que os professores as possam controlar, ( fuga e dificuldade de lidar com o conflito) bem como o pouco investimento dos pais.

Um outro estudo, coordenado por Don Davies (1989) evidência um número surpreendente de professores que "exprimem abertamente atitudes negativas e elitistas para com os pais de baixo estatuto socio económico e sentem-se incomodados por pessoas cuja circunstância e estilo de vida pareçam desviar-se do modelo convencional da classe

---

Biblioteca do Educador.Lisboa.309p.. pp.148

<sup>89</sup>Cruz M.Braga et al.(1988).A situação do Professor em Portugal: relatório da Comissão criada por Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação.

média"<sup>90</sup> ( Don Davies 1989)

A frequência destas e de outras formas de opinião negativa são pertinentes e surpreendentemente discordantes dos princípios da igualdade de oportunidades.

Poderíamos concluir que os pais enquanto elemento de "decor" e aspecto harmonizador seriam personagens desejáveis no cenário educativo; e selo-iam tanto mais, quanto mais funcionassem como alibi, na inadaptação do aluno à escola, ou outros comportamentos, justificativos do insucesso escolar: na ocultação da própria dimensão escolar no insucesso, na não veiculação dos professores e das suas práticas ao fenómeno. Consumariam, enfim, remetendo para o fatalismo do "determinismo sociológico", a função protectora de que as representações sociais se revestem.

Poderiam assim, como diz Farr, R. (citado por Benavente 1990), atribuir-se a si mesmo a responsabilidade dos acontecimentos positivos, e atribuir ao exterior a responsabilidade dos acontecimentos negativos.

Se este é o estado da realidade relacional escola/ pais num quadro de contingências ditas normais, parece oportuno perguntar de que estratégias se reverterá e que dinâmicas se irão desenrolar a partir da generalização das políticas integrativas e da permanência cada vez mais frequentes e mais longa da criança com necessidades educativas especiais na sala de aula e no quotidiano da escola?.

Como é que os professores veem a participação dos pais destas crianças e de que modo percebem essa participação como factor de sucesso da integração?

Já referimos que as atitudes face à participação dos pais no processo de reeducação e integração da criança sofreram grandes transformações. Muitos serviços, projectos e equipas evoluíram e ajudaram a construir essa nova forma de parceria.

Como diz Niza (1991) embora os pais portugueses tenham ainda pouca força para desenvolver as políticas integradoras dos seus filhos, porque tendo gasto muita energia a ter escolas especiais para eles, não estão disponíveis para o papel político decisivo que os pais das crianças com deficiências têm desempenhado no mundo inteiro; não parece

---

<sup>90</sup>Davies D., p.109)-(direcção) (1989) -As Escolas e as Famílias em Portugal.Livros Horizonte.Lisboa 125p.

possível ignorar o peso destas dinâmicas e supor uma relação que se faça com a economia de mudanças e compromissos mútuos ou se acomode à exterioridade de qualquer dos actores em relação"<sup>91</sup>.(Niza, (1991)

Se o projecto da escola ganha pertinência enquanto processo e produto de uma identidade, se essa identidade é resultante da procura de qualidade da resposta educativa às crianças e se nesse projecto se consubstanciam os projectos de vida de todas as crianças( das com n.e.e. também), então, a escola tem de considerar as atitudes face à participação dos pais no processo de integração como um dos pontos prioritários.

A atenção a ser dada ao quadro atitudinal deriva das múltiplas direcionalidades da sua acção. De facto as atitudes agem ao nível da vontade enquanto motor de desejo de associação ou participação por exemplo, mas actuam também, enquanto elemento compulsivo já que o facto de se aderir a um sistema de valores ( integração) significa estar de acordo e partilhar a sua sorte.

Moscovici (1991) considera que o "consentimento dado em público sanciona o envolvimento do sujeito, mas a acção do consenso vai para além da simples adesão e do puro acordo. A convergência dos indivíduos, envolvendo-se mutuamente em matérias de interesse e idéias, alimenta a confiança recíproca. Significando portanto que tudo pode ser discutido, posto em questão mediante actos ou palavras; tudo excepto as obrigações de se chegar a conclusões comuns e esperar que elas sejam mantidas, de um modo voluntário, sem que lhe seja imposta por um constrangimento exterior ou conformidade emotiva interna."<sup>92</sup>

A aceitação de uma mudança de paradigma que comporta a participação de múltiplos actores na decisão de opção do sentido nos destinos da escola, não se compatibiliza só com uma visível adesão à filosofia da integração ao nível do discurso e das declarações de intensão mas com a gestão da acção, ( actores , mecanismos, tempos e recursos), com os equilíbrios da consensualidade que a enformam. Sem uma clara compreensão desta complexidade e sem o domínio dos efeitos que as diversas variáveis intervenientes podem oferecer será difícil caminhar na unidade de um projecto de integração.

---

<sup>91</sup>( Niza, S. (1991) pp.21, Noesis,Setembro.nº20, IIE pp.21

<sup>92</sup>Moscovici (1991) - Dissensões e Consenso. Livros Horizonte.Lisboa.,pp.8



Para Durkheim o que faz a unidade das sociedades organizadas, como de qualquer organismo," é o consensus espontâneo das partes, é esta solidariedade interna que é tão indispensável como a acção reguladora dos centros superiores e que por outro lado, é a sua condição necessária, porque eles não fazem mais que traduzi-la numa outra linguagem e, por assim dizer, consagrá-la" <sup>93</sup> (Durkheim citado por Moscovici1991.)

"Ser capaz de olhar para o real com os olhos do outro" supõe a possibilidade da emergência de relações de confiança, a disponibilidade para a cooperação, a humildade de se aceitar como um só (e só um) dos espaços de aprendizagem. Se a intervenção dos pais for um risco, é apenas um risco menor e transitório no conjunto dos riscos e apostas que constituem por si mesma a educação. Educar não consiste em eliminar os riscos inerentes às relações humanas em geral, mas sim, em fazer das próprias dificuldades e riscos da existência a oportunidade e ocasião para um desenvolvimento maior da educação de cada um (Niza,S.1990)

#### **3.1.4 - Estudos Sobre as Atitudes Face à Integração Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais.**

Em matéria de representações sociais assumiu-se que os grupos ou categorias sociais têm uma representação própria da realidade (Digiacomio,1987)

As representações seriam modelos avaliativos que articulariam informação a que os indivíduos têm acesso, bem como atitudes em relação a determinado objecto <sup>94</sup> Elisabeth Sousa (1991)

É esta leitura-interpretação da realidade, que irá permitir aos sujeitos (membros de determinado grupo) adequar estratégias comportamentais em diferentes situações.

Os movimentos de opinião, a evolução do conhecimento proveniente da investigação científica, bem como o desenvolvimento das preocupações democráticas do sistema educativo consideram cada vez mais a necessidade de atender à diversidade das características dos alunos tanto no que respeita às suas motivações e aspirações como às suas potencialidades .

---

<sup>93</sup>Durkheim ,p.351 citado por Moscovici p.9, (1991)

<sup>94</sup>Elisabeth Sousa (1991)-,IX 25-31.

A integração, que em alguns casos assentou na boa vontade do professor ou da instituição escolar, passa com a reforma educativa a ser suportada por dispositivos, normativos, e por argumentos mais redundantes eivados de estatuto científico e pedagógico provenientes da Psicologia do Desenvolvimento e das Ciências da Educação.

Entre os diversos reptos que a reforma educativa lança, a questão da integração constitui um dos que mais polariza as opiniões dos professores do ensino básico.

Se a lógica reprodutora do sistema, os contextos deontologicamente selectivos (próprios da ideologia do Estado Novo) as disposições normativas permitiram e legitimaram nos professores a "depuração natural" na sala de aula, fazendo irradiar da escola todas as crianças que por razões sociais culturais ou biológicas se afastavam do padrão normalizante como é que num novo quadro legal e social os professores se irão mobilizar atitudinalmente?

Como dar respostas a todos os alunos, em cada etapa?

Como gerir os espaços, tempo e os materiais nas condições da escola real que temos?

Colocado entre as práticas tradicionais, as atitudes altruísto-caritativas e a nova atribuição de carácter científico, que atitudes e práticas irá desenvolver? que e como é que articula à nova situação o novo discurso face à integração das crianças com necessidades educativas especiais?

A escola regular tem vindo a demonstrar-se cada vez menos operante na persecução dos objetivos de escolarização que se propõe, isto é, o sucesso escolar da sua população. As taxas de insucesso escolar são cada vez mais alarmante ao longo de todo o percurso escolar mas particularmente significativas no primeiro grau do ensino básico (30% e 40%). Estes números seriam significativos e preocupantes em qualquer grau de ensino, mas ao nível do ensino básico não só são alarmantes, mas reveladores da qualidade e saúde do sistema educativo.

Neste contexto é lícito perguntar como é que a escola vai responder às necessidades educativas especiais, se até agora não só não se realiza nos objetivos que se propõe como contribui largamente para o engrossar das fileiras do insucesso escolar e para o analfabetismo cultural e funcional da população em geral?

Reconhece-se nas últimas décadas um aumento de interesse à cerca das atitudes para com as pessoas deficientes. Soder, Marten (1990)

Hoje, a importância das atitudes no contexto da integração é uma afirmação que merece o consenso dos especialistas.

Os estudos conduzidos neste domínio definem-na como duplamente fundamental. Primeiro porque essa importância lhe é intrínseca, na medida em que, um dos objectivos a atingir com a integração é a mudança atitudinal e segundo porque directa ou indirectamente todos os outros aspectos do desenvolvimento e da interacção social lhes estão ligados.

É essa influência dinâmica que exerce sobre a resposta individual para com todos os objectos e situações com que está relacionado que fazem dela um objecto de estudo por excelência.

O sucesso da integração depende do controlo das variáveis chaves. Garcia e Alonso (1985 ) salienta a importância das atitudes dos professores no processo integrativo considerando que do estudo das variáveis que as afectam se regula a posição mais favorável a adoptar no processo de inserção escolar.

Se as atitudes são determinantes na integração então os seus efeitos podem ser controlados a dois níveis: ou se manipulam os factores que as afectam; ou se identificam e gerem os efeitos que elas mesmo originam.

Segundo Postic (1979) "a modificação das atitudes dos professores constituiria a condição primeira de toda a mudança."<sup>95</sup>

Para Berbaum, 1972; Hor e Morrison, (1965) a pertinência do estudo das atitudes reside no facto de se poder chegar a determinar soube que condições, que tipo de evolução e que modificações de atitudes têm mais probabilidades de ocorrer quando o professor em interacção numa classe se depara com a "obrigatoriedade" de responder uma criança com dificuldades específicas.

As atitudes dos professores e a sua ligação aos mecanismos processuais da mudanças, bem como a sua implicação no quadro conceptual das representações sociais, fazem delas um elemento fundamental na compreensão do modo como os professores representam o sucesso da integração escolar.

A pertinência do estudo das atitudes dos professores incide nos factores explicativos e compreensivos que envolvem; o seu estudo permitir -nos-ia: apreender o fenómeno educativo em geral, e o modo como os professores percebem, e reagem a certas condições educativas.

Para Postic, (1979) a atitude definir-se-ia como a "organização dos

---

<sup>95</sup>Postic (1979) - La Relation Educative,PUF. Paris pp.248)

processos de motivação, perceptivos, cognitivos, afectivos que influenciam as respostas de um indivíduo colocando-o perante uma situação social, levando-o a seleccionar os estímulos e a reagir especificamente".<sup>96</sup>

A maioria das investigações conduzidas na área da integração escolar de crianças e jovens com necessidades educativas especiais atribuem mais importância a um composto de variáveis, do que à significação de variáveis isoladas.

Tanto nos estudos que adoptaram a primeira posição, como nos segundos, a atitude dos professores face à integração escolar é considerada como uma das variáveis mais fundamentais.

Thomas, D(1985), num estudo sobre as determinantes das atitudes dos professores, chama a atenção para a escassez de trabalhos neste domínio e considera a que as atitudes dos professores têm recebido pouca atenção da comunidade científica e as abordagens realizadas enfermam de tratamento superficial.

Na sua opinião as atitudes dos professores têm uma importância fundamental no sucesso da implementação da integração (Mathey, 1977; Warnock, 1978).

O autor seleccionou da revisão de literatura, das teorias psicológicas e sociológicas, das entrevistas a professores e a psicólogos educacionais os factores que considerou relevantes para a investigação.

Dado que o objectivo principal era explicar as diferentes atitudes dos professores face à integração de deficientes mentais Thomas recolheu informação acerca das fontes de potencial influência em cada participante no estudo. As fontes de influência foram organizadas do seguinte modo: factores sociais, factores institucionais, experiência pessoal, a noção do outro signifiante, factores não experimentais e personalidade.

#### Factores Sociais

O impacto poderoso das normas sociais no comportamento individual; crenças e atitudes são um princípio básico da sociologia ( Silverman, 1970) e a sua influência parece estar intrinsecamente ligada com as culturas dos grupos em que o indivíduo cresce. Kelvin, (1970)

---

<sup>96</sup> Idem.

Pode pois esperar-se, que as atitudes de um grupo, numa comunidade, mais do que numa larga sociedade, possa ser talhada pela tradição local. Mais, a tradição na integração de crianças deficientes mentais pode conduzir a diferentes implicações nas atitudes dos professores para com a integração.

Tal prognóstico seria consistente com a teoria do " Self- Perception Bem's, (1970), que chama a atenção para os factores atitudinais do comportamento institucionalizado e rotineiro.

#### Factores Institucionais

O conceito de escola como organização formal que influencia comunicações e atitudes profissionais, comporta a idéia que as atitudes do professor para com a integração podem ser afectadas por aspectos físicos da escola e pela sua estrutura organizacional.

De acordo com certos aspectos do envolvimento físico são incluídos nesta investigação os seguintes factores :

o tamanho da escola (Barker e Gump, 1964), a lotação, (Havighurst, 1964) e os planos arquitectónicos tradicionais (Saylor et al. Alexander, 1974).

A estrutura da organização que pode afectar a adopção de uma política de integração legitimando as atitudes dos professores, pode ainda ser reforçada pelo tipo de liderança existente na escola e pela atitude do director da escola.

As práticas da escola e a alocação dos alunos na sala de aula podem também ser discordantes das políticas regionais, dando aos professores a interpretação das práticas da escola como opostas às políticas regionais.

A diferenciação dos papéis dos actores envolvidos parecem ter também relação com as atitudes dos professores, para com fins específicos.

Tem sido sugerido que perspectivas e interesses divergentes desenvolvem grande diferenciação na organização. Nesta perspectiva pode esperar-se dos professores do ensino secundário maior resistência à integração do que dos professores do ensino primário.

#### Factores Pessoais

Os efeitos da experiência e da interacção pessoal na formação das atitudes, são factores a que os psicólogos sociais atribuem muito ênfase.

O conceito do "outro significativo" parece particularmente pertinente nos estudos das atitudes dos professores face à integração. Contudo, é necessário distinguir claramente entre a pessoa que preenche um destes papéis e é potencialmente influente, e o outro, que é realmente influente. Sheriff e al.(1965).

A idéia que os papéis sociais influenciam fortemente as atitudes, de acordo com a aceitação dos valores associados com aqueles papéis específicos Kelvin, (1970), significa que, os professores com diferentes papéis podem desenvolver diferentes atitudes face à integração dos deficientes mentais.

O autor refere a existência de estudos prévios que identificaram outros factores pessoais relevantes no estudo das atitudes dos professores.

Alguns referem-se ao indivíduo como professor nomeadamente:

- a experiência do professor com deficientes (Overline 1977);
- a formação em serviço (Fiorentino, 1978);
- a competência do professor (Carey, 1978; Mandell,1976);

As variáveis familiares como potenciais fontes de influência também foram analisadas, bem como o professor, enquanto pai de uma criança deficiente.

Verifica-se assim que as diferentes atitudes dos professores face à integração de deficientes mentais variam na relação das fontes de influência encontradas.

Bairrão, J. e outros (1986) chamam a atenção para importância das atitudes dos professores na integração. Os autores consideram os efeitos perversos da influência dinâmica das atitudes sobre o deficiente e alertam para o facto de que os mecanismos cognitivos destas crianças poderão ter a ver com algo que se espera deles, de um papel que se deseja que realizem, enfim de uma profecia que se espera que cumpram.

Tais juízos, em certas situações, poderiam originar realizações cognitivas, sociais e escolares desses mesmos alunos mais conformes à "mensagem" de que a atitude se revestia do que às suas reais competências.

Baker e Gottlieb, (1985), analisaram a discrepância entre atitudes àcerca dos alunos e o comportamento real desses mesmos alunos, num estudo multidimensional das atitudes dos professores,e identificaram quatro espécies de atitudes: veiculação, indiferença, preocupação e

rejeição.

Posteriormente pensou-se que tais atitudes, (tal como elas foram registadas pelos observadores) seriam o reflexo por parte dos professores dos comportamentos dos alunos. No entanto, não se verificaram acordos entre as atitudes dos professores e os comportamentos dos alunos.

As conotações ( preocupação, veiculação, etc.) não tinham universo fixo nos comportamentos dos alunos. Tal estudo visava avaliar o impacto das atitudes dos professores na realização dos indivíduos e consequentemente na possibilidade da integração educativa.

A rigidez atitudinal varia em grau, aumentando das comunidades científicas para os iguais e familiares Felgueiras e Machado, (1982).

A maior parte das investigações sobre as atitudes dos professores do ensino regular foram conduzidas nos Estados Unidos, onde as exigências legais permitem e canalizam a educação de crianças com necessidades educativas especiais para "meios o menos restritivos possível" o que significa que os professores são obrigatoriamente confrontados com alunos com aquelas características.

Larrivee e Cook(1979) chegaram à conclusão que as atitudes dos professores face à integração estão afectadas por diversas variáveis institucionais organizadas do seguinte modo: nível educativo, tamanho da classe, tamanho da escola e o tipo de escola.

Por outro lado variáveis perceptivas dos professores: grau de êxito conseguido com os alunos com necessidades especiais, nível de apoio administrativo recebido, disponibilidade dos serviços de apoio.

Os resultados da investigação de Larrivee e Cook(1979) foram as seguintes:

1. As atitudes para com a integração dos professores das classes normais tendem a ser mais positivas à medida que o nível educativo desce.
2. As atitudes dos professores das classes normais não são afectadas por variáveis como o tamanho da aula, tamanho da escola e tipo de escola.
3. Observa-se uma grande relação entre as atitudes para com a integração e a percepção do professor do:

- grau de êxito obtido,
- nível de apoio administrativo recebido ;
- disponibilidade de serviços de apoio:

Sendo a percepção do êxito obtido a variável mais importante.

A discussão desta relação leva os autores a postular que a percepção do professor está em função de muitas outras variáveis, tais como : o nível de informação, conhecimento alcançado, aquisição de habilidades específicas, contacto e experiência com crianças com necessidades educativas especiais e as atitudes; aspectos que não sendo claros exigiriam estudos adicionais.

Garcia(1985, p.59) , a partir da escala de atitudes que adaptamos para este estudo, chegou aos seguintes resultados:

-constatarem-se atitudes positivas perante a integração escolar, embora próximas da pontuação intermédia da escala utilizada pelo autor;

- não se observaram relações estatísticas significativas entre as atitudes dos docentes face à integração e as variáveis: sexo, língua materna, apoio administrativo, apoio técnico e anos de experiência;

- Concluiu-se também que as atitudes mais favoráveis perante a integração se verificaram nos professores dos níveis mais baixos de ensino e, naqueles com turmas mais reduzidas ;

- verificaram-se relações estatísticas significativas entre as atitudes dos docentes perante a integração e as variáveis: informação, diagnóstico da criança integrada, não existência de actividades escolares na escola e idade do professor.

As preocupações com os factores organizacionais estão subjacentes aos estudos conduzidos por uma equipa de directores de educação especial (Miami 1974) identificaram quatro obstáculos principais para com a integração ( Cline, 1981),(in: Garcia ,1985, p.52

1. As atitudes dos professores da classe para os alunos com deficiência.
2. As atitudes e boas vontades da administração geral.
3. A carência de recursos financeiros.



#### 4. A insuficiência de especialistas de apoio.

Do estudo de Cline (1981) podem tirar-se três conclusões:

1. A presença ou a ausência de uma aula ou de um programa especial dentro de uma escola não se relaciona com as atitudes ou com o conhecimento dos directores para com as crianças com necessidades educativas especiais.

Hegarty et al. (1984 ) concluíram da revisão de literatura que os resultados enunciados por diversos pesquisadores (Alexander e Stain, 1978 ; Horne, 1979; Baker e Gottlieb, 1980 ) apontam para um "quadro negro", sendo as atitudes reportadas pouco favoráveis. A maioria dos professores e outros técnicos demonstraram perceber muito negativamente os alunos com necessidades educativas especiais, integrados nas suas classes.

A pertinência do estudo de Hegarty reside no facto de os professores inquiridos não responderem na base do estereótipo generalizado nem em reacções imaginadas, mas sim, na experiência concreta, ainda que limitada.

As respostas dos professores reflectem-se sobre os alunos com necessidades educativas especiais que têm na aula, e não, sobre um aluno em abstracto.

Hegarty chegou aos seguintes resultados:

Dos 237 professores que responderam à questão sobre vantagens e desvantagens da integração, 97% sentem que a colocação destes alunos na sua escola era apropriada.

Um número significativo de professores, abertamente contra a integração, mudou de idéias e estão envolvidos em programas de integração na sua escola.

O autor, no inquérito que utilizou levantou e encontrou as seguintes questões e respostas:

"À parte a aceitação geral, quais são as atitudes específicas dos professores em determinadas situações?"

Segundo os professores, as reacções iniciais foram frequentemente negativas: hesitantes, super-protectoras, medo e até de hostilidade.

Apesar da maior parte de equipa ter sido preparada para ter na sala esta população específica existiam incertezas sobre como melhor

proceder "até onde e como é que as necessidades da criança eram encontradas?";

Alguns professores admitiram ter sentido repelência pela deformidade física e mostraram relutância na permanência destes alunos na sala.

Este estudo permite ainda concluir sobre as representações das capacidades dos alunos com necessidades educativas especiais.

Hegarty chegou à conclusão que para a maioria dos professores aceitar ter estes alunos na classe, não significa que os levem a sério, no sentido de lhes ensinarem a atingirem objectivos escolares.

Os professores não se sentem equipados para estes alunos, falta-lhes tempo numa classe tão numerosa, e por outro lado a sua responsabilidade do progresso da criança no seu percurso escolar é imputada ao professor especialista.

A argumentação utilizada pelos professores assenta na idéia de que a integração física e social no grupo é por si só positiva. Implicitamente o a idéia do "contacto hipótese" perpassa o discurso optimista dos professores. Esta idéia suporta-se na crença optimista de que bastava existir uma perspectiva normal de envolvimento - segurizante, acolhedor para imediatamente a absorver a pessoa deficiente aí colocada.

Compreende-se pois que os professores afirmem que a presença de alunos com necessidades educativas especiais numa classe regular, seja justificada "em termos de integração social (...) é uma razão suficientemente boa " ( ) (entrevista)

Outros professores referiram preocupações com a fraca competência na escrita e outros demonstraram não estar preocupados com o nível de de trabalho produzido na aula." Eu costumo aceitar tudo o que produzem, eu não os classifico.

Macmillan, Meyers, e Yoshida, (1978) concluíram, de um estudo sob a percepção do aluno deficiente na escola, que mesmo quando as crianças estavam colocadas na classe regular, os professores distinguiam-nas como sendo consideravelmente inferiores à média da classe, tanto na aceitação social como no rendimento académico.

A relação entre a percepção das dificuldades do aluno e as atitudes do professor face à avaliação constituem o objecto de estudo de Panda e Bartel (1987) .

Os autores concluíram que os professores a quem foi pedido para

avaliar os alunos segundo várias dimensões, avaliavam mais negativamente as crianças com necessidades educativas especiais e em todos os factores.

Moore e Fine, 1978) pediram a um grupo de professores para completar uma lista de hipotéticos alunos normais e deficientes. Os resultados elucidaram claramente sobre a imagem estereotipada de todos os professores do grupo; tanto os que tinham experiência de educação especial como os outros. Dos professores sem experiência 51% opunham-se a colocar no ensino regular alunos com atraso mental.

Um grande número de estudos relacionaram as atitudes dos professores face à integração com variáveis como o sexo, a idade, o grau académico, os anos de experiência e o número de cursos em educação especial não tendo sido estabelecida nenhuma relação. Harasymiw e Horne ,(1975).

Shotel e al., (1972), num estudo que tinha como objectivo " saber quais os factores subjacentes ao desenvolvimento das atitudes positivas "sistematizaram informação de estudos anteriores que tentavam relacionar as atitudes dos professores com: o grau de formação informação recebida, a natureza da experiência e o tipo de reciclagem a que tiveram acesso e retiveram a seguinte informação:

Os psicólogos sociais Krech, Crutchfield e Ballachey (1962) sugerem que a atitude muda através da exposição à informação adicional e à experiência directa com o objecto.

Harasymiw e Horne,1976; Klinger, (1972) concluíram que as atitudes parecem modificar-se melhor quando a mudança é enquadrada por novas experiências ambientais, tais como Workshops, cujos conteúdos considerem: difusão da informação acerca da deficiência, experiência directa com ela.

Outros investigadores (Donaldson e Martinson, 1977; Reid, Whorton e Reichard, 1972 ) concluíram que o imediato e intensivo contacto com crianças com diversas deficiências é uma prática benéfica que deveria ser incorporada nos programas de formação dos professores.

Da análise de literatura Shotelet al.(1982) concluíram que o tradicional curso de formação de professores cujos curricula acentuam a

direcção abstractizante não é adequado se se quizer intervir ao nível das mudanças de atitudes, e no sentido de apetrechar os professores de competências para a integração.

O autor considera não existir uma sistematização, nem se produzirem esforços suficientes no sentido de melhorar as atitudes e competências do ensino regular para com a educação de crianças com necessidades educativas especiais.

Essa procura e sistematização teria, de passar por métodos que combinassem a informação e a experiência.

Na opinião do autor esta combinação parece mais efectiva no desenvolvimento das mudanças de atitudes e conhecimentos dos professores em relação à integração, do que a formação numa perspectiva unidimensional.

Opinião contrária é partilhada por Alper e Retish, ( 1972) quando concluem que a formação de atitudes para com o deficiente, não é significativamente influenciada quer pelo grau académico, quer pela escolha da especialização; estes factores poderiam quando muito influenciar uma melhoria nas atitudes e competências para a integração, mas não uma mudança.

No estudo de Alex e Cartwright a análise dos dados não validou a hipótese da eficácia da combinação da informação e da experiência, na melhoria das atitudes dos professores e do conhecimento em relação à integração de alunos deficientes.

Nas conclusões finais Shotel (1982) considera que lhe parece razoável aceitar que a informação e a experiência concorrerão para uma maior consciência da possibilidade efectiva da integração e mais conhecimento acerca das capacidades das crianças deficientes integradas nas classes regulares

A variável diagnóstico aparece na revisão de literatura como um dos factores mais determinantes nas atitudes do professor.

A maioria dos estudos sociométricos em relação aos deficientes dizem respeito a crianças com deficiência mental em contexto escolar.

Os dados das investigações(Johnson e Johnson(1984) parecem confirmar que estas raramente são objecto de escolhas positivas e na maior parte das vezes são rejeitadas pelos seus companheiros. Contudo o autor chama a atenção para o facto de que embora as técnicas sociométricas apresentem vantagens ( categorias reais), dão pouca informação acerca do modo como as escolhas são feitas

e, embora o enfoque se centre nos alunos, as atitudes do professor estão implícitas na medida em que se considere o contexto escolar em que a escolha é feita, o clima social da escola e da classe. Johnson e Johnson(1984)

Estudos mais recentes, aplicando a mesma metodologia confirmam a mesma posição Soder, Marten (1990 )

Foster e outros, (1975) encontraram uma relação directa entre as atitudes dos professores face à integração e a percepção estereotipada das categorias do diagnóstico. As atitudes dos professores parecem expressar-se de forma mais consistente em relação a determinadas categorias de diagnóstico, nomeadamente: a deficiência mental, problemas de ordem emocional e comportamental.

Vaec e Kirst (1977) exploraram as atitudes dos professores do ensino regular face à integração de crianças emocionalmente perturbadas e a maioria dos inquiridos foram de opinião que estas crianças deveriam estar separadas em classes especiais.

Outros estudos corroboraram das mesmas opiniões, alargando o leque das categorias de diagnóstico.

Para Stain, 1978; Macmillan, Jones e Meyers, 1976 e Melcher é extremamente difícil para o professor do ensino regular aceitar deficientes ligeiros ou moderados na sua classe, a não ser que ele seja convencido do quanto isso é desejável. para a criança.

No estudo já referido, (Hegarty, Seamus.) não foram encontradas diferenças significativas entre os diferentes grupos de professores. O grupo dos deficientes motores são mais positivamente percebidos do que o grupo dos com dificuldades de aprendizagem moderada ou severa.

Tobin (1982) explorou as atitudes dos professores com experiência e treino com crianças com necessidades educativas especiais e chegou à conclusão que ambos os grupos tinham menor preferência por terem na sala alunos surdos ou mal ajustados. Os professores com experiência tinham relutância em aceitarem na aula, os cegos, e os professores com treino, alunos com problemas de comunicação.

A revisão bibliográfica, realizada por Moore e Fine, (1978) revela que a maioria da investigação no campo, aponta como dado mais consistente, a preferência que os professores dão à colocação de crianças com deficiência mental e dificuldades de aprendizagem em classes

especiais, em detrimento de outras formas modais de integração .

Em síntese, os estudos que se debruçaram sobre as relações entre as atitudes dos professores e categorias de diagnóstico envolvidas parecem concluir que:

- quanto mais complexo é o diagnóstico menos positivas são as atitudes. Encontram-se atitudes mais positivas face à integração em surdos ligeiros do que em surdos profundos Elser, (1979)
- Diferentes categorias de diagnóstico desenvolvem atitudes mais ou menos favoráveis registam-se atitudes mais negativas face à integração de "atrasados mentais" que de outras categorias de diagnóstico.(Miller e al, (1981) .

Da revisão de literatura podemos concluir que:

- as atitudes são sensíveis a diversas variáveis, e que são mais sensíveis a um conjunto de variáveis do que a variáveis isoladas ;
- Dentro das variáveis as atitudes reagem mais à variável diagnóstico;
- embora resistentes e não se tendo definido completamente o modo, as atitudes são permeáveis à experiência/contacto directo, formação e informação.

As dimensões fundamentais encontradas evidenciam o carácter de mutabilidade e permeabilidade das atitudes.

É possível controlar algumas das variáveis que lhe são exteriores e, respondem a contextos de difusão e de informação; razões pelas quais a formação dos professores nomeadamente a inicial e a contínua se apresentam como uma resposta mais estratégica e mais coerente com a natureza desta problemática.

Mas as atitudes não são de igual modo sensíveis aos diversos modelos de formação .

A formação terá então de ser encarada como "um processo de mudança do sistemas de representações dos professores" <sup>97</sup> Bouedec, G (1988) um conjunto de saberes, práticas, competências pessoais e decisoriais que permitam ao professor, na relação com o aluno e considerando a diversidade dos indivíduos e dos contextos, coencontrar e facilitar o caminho do fruir do indivíduo em sociedade.

Em suma no domínio da mudança de atitudes não basta formar, é necessário actualizar.

---

<sup>97</sup>Bouedec, G 1988)Op citada

### 3.2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A promoção da integração de crianças e jovens deficientes nas estruturas regulares de ensino, enquanto preparação funcional da sua inserção ulterior na vida activa e na sociedade, e enquanto meio de exercer efectivamente o direito fundamental à educação, tem vindo a inscrever-se nos objectivos do sistema educativo

Na sua globalidade o sistema de Educação Especial mobiliza um sentimento negativo da maioria dos actores envolvidos. Este sentimento decorre do modo inoperante e estático que as relações intersistémicas têm revestido, conduzindo a sucessivas perdas de energia, aspirações e expectativas. Apesar desta conflitualidade latente, parece ser consensual a importância que a Educação Especial têm assumido no panorama educativo .

A sua própria dinâmica e expansão e as novas directrizes emanadas da Lei de Bases do Sistema Educativo, da Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, bem como as leis orgânicas dos vários organismos do Ministério da Educação apontam para uma política educativa que implicará oreequacionar de trajetórias, espaços e cenários de aprendizagem adaptados à diversidade dos alunos.

Norteando-se por objectivos e contornos cada vez mais diversificados, a Educação Especial enfrenta os desafios reformadores que atravessam a sociedade portuguesa. No contexto actual perspectivam-se três grandes linhas de intervenção possíveis:

- os aspectos que se identificam com a problemática da Reforma nas suas dimensões de descentralização e regionalização, pondo o enfoque na coordenação das estruturas regionais de Educação Especial.
- os aspectos que se colocam ao nível da alimentação dos sistemas de formação, nomeadamente ao nível das escolas superiores de educação, na constituição dos seus corpos de saberes, no domínio da formação inicial e da formação contínua.
- os aspectos que se prendem com o domínio da inovação e da sua investigação, contemplando a dimensão comparativa dos sistemas educativos que o alinhamento português à C.E.E. veio precisar.

O diagnóstico da situação da educação especial em Portugal, elaborado por peritos nacionais e internacionais (CERI) aponta, obstáculos e constrangimentos vários, do domínio da macro e micro políticas educativas. Contudo a dimensão que a comunidade escolar e científica aponta como mais urgente e mais catalizadora no processo de integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais recai essencialmente no domínio da formação de professores.

Consideram ambas a formação como a variável que mais impacto e capacidade de ressonância pode oferecer ao sistema.

Este sentido da essencialidade da formação, advém de múltiplos factores igualmente pertinentes para o sistema em geral. Considerámos no entanto que a formação, cujo âmbito abarque o domínio da Educação Especial, detem uma pertinência própria, resultante do objecto sobre cujo estudo se debruça. Corremos o risco de, na busca da sua especificidade, perder o sentido da sua universalidade; sabemos no entanto, que os efeitos do que parcialmente desconhecemos, ou até do que julgamos conhecer em absoluto, não são neutros, no modo como representámos a realidade, e portanto ao especificá-la reduzimo-la e simultaneamente aumentámo-la.

A propósito Durkheim, (1938) refere que "o presente é formado de inúmeros elementos tão estreitamente interligados uns nos outros que é difícil perceber o que é cada um deles; quais são as suas relações, onde acabam uns e começam outros; pela observação imediata não temos mais do que uma impressão embrulhada e confusa. A única maneira de os distinguir, de os dissociar é portanto, introduzir um pouco de ordem e clareza nesta confusão e procurar na história como é que eles se foram juntando uns aos outros, se combinaram e se organizaram".

Que elementos, que laços e que tipos de racionalidade interagiram para que hoje o domínio da Educação Especial se apresente tal qual é?

Que preocupações, que saberes, que estratégias se devem colocar no âmbito da formação para que à especificidade dos géneros que justificam o sistema seja possível a convivencialidade da diversidade universal?

Para além das razões resultantes da temporalidade reformista que atravessa o sistema educativo, considerámos, a essencialidade da formação, deveria assentar também nos efeitos que decorrem dos seguintes factores:



- um primeiro, consequência do processo e contextos históricos do atendimento à deficiência.
- um segundo proveniente da representação atribuída à noção de deficiência.

Este segundo factor remete-nos para a importância que a formação desempenha ao nível da mudança de atitudes e representações .

Os relatórios internacionais são unânimes na atenção a atribuir à terminologia que enforma este sector, a limpidez dos conceitos que delimitam a educação especial encerrariam múltiplas vantagens. na sua dupla acção: uma desocultação de alguns mecanismos representacionais, a identidade do campo de educação especial.

Este esforço de clarificação conceptual, ao permitir à educação um distanciamento e uma transparência de conceitos, ainda eivados da terminologia do paradigma médico, alimentaria um quadro conceptual próprio que indirectamente, agiria sobre o quadro conceptual das representações sociais .

Segundo Giami, A. (1988), "o momento da representação da criança doente (enfant malade) faz-se acompanhar de uma grande ansiedade ligada à incerteza e ao desconhecimento como refúgio da dimensão irreversível da deficiência"<sup>98</sup> . Enquanto nos pais a representação da criança evolui (como vimos nas referências ao Warnock Report) no sentido da idealização e paralelamente ao próprio sentimento de transformação que os pais têm de si mesmos"; em relação aos professores a situação é mais complexa. As representações dominantes parecem determinadas pela ideologia da instituição. Em função dos paradoxos que a escola comporta assim os professores representam a criança em função de diferentes valores.

Enquanto na faceta de "igualdade de oportunidades" e da "escola para todos" os professores protagonizam o papel de acomodação à filosofia da integração, neste caso estamos perante a ideia de aceitação física na sala de aula mas, podem também, paradoxal, e simultaneamente, adoptar o mesmo esquema conceptual para diferente representação e fazem-no em relação a um conceito normativo, de ordem institucional, dado que a escola rejeita e penaliza os que no seu desempenho ficam aquém dos níveis de adaptação desejáveis os professores dividido entre ambivalência representa o aluno a partir da

---

<sup>98</sup>Giami, A. (1988) in: Morvan et Paicheler- Representations et Handicaps-MIRE. Actes du Colloque CTNERHI-28 Novembre. 1988.

referência à norma "o aluno padrão".

Como diria Claude Lefort "toda a idéia é norma e representação".<sup>99</sup>

Por outro lado a clarificação terminológica tenderia progressivamente a centrar a avaliação numa dimensão psico-pedagógico-escolar, colocando a adequação da escola no centro do problema, o que reduziria a possibilidade de em termos representacionais, os professores atribuírem no seu discurso caracteristicamente fatalista, a questão do insucesso a razões exteriores à escola e ao seu próprio exercício.

No contexto da educação poucos professores põem em causa o sistema educativo na representação das dificuldades escolares das crianças. Trata-se na maior parte dos casos da explicação por inadaptação da criança ao sistema e não o inverso. Estamos perante o que Plenel (citado por Guyot,1988) designa de "submissão dos professores", submissão ao Estado educador pela interiorização de valores de um universo profissional fechado.

Digamos que esta redução resultaria, não de mais uma imposição normativa, imposta pela persuasão aos professores, mas de uma apropriação do sujeito de novos quadros conceptuais. Embora na revisão bibliográfica de estudos sobre as atitudes dos professores alguns autores tivessem chegado à conclusão que as representações não se alteram em função da informação, os estudos de Boudec(1988) consideram que as representações se alteram, não em função da formação, mas em função de determinados modelos de formação e que o "processo de mudança de representações se mostra refractário a uma estratégia formativa exclusivamente dirigida à razão." <sup>100</sup>Boudec (citado por Canário , R.1991)

Em suma a redução dos níveis de perturbação semântica da educação especial, concorreria para:

- uma simplificação e um menor inviesamento nas trocas de saberes entre a comunidade científica e a comunidade escolar;
- uma maior autonomia e identidade do "território"da Educação Especial no mundo da educação;
- uma abordagem à problemática da integração mediada por uma dimensão de necessidades educativas e menos por uma centração nos deficits, síndromas (etc) da criança ou dimensões exteriores à própria

---

<sup>99</sup>Claude Lefort cit. Chauvenet. in: Representations et Handicaps op. cit.pp.171

<sup>100</sup>Canário , R.1991-Transformar Dificuldades de Aprendizagem em Dificuldades de Ensino.in :Aprender nº13.Abril .ESE Portalegre.

escolas.

Segundo o relatório da Unesco(1985) "para tratar da integração dos alunos deficientes é necessário esclarecer e definir os termos utilizados."<sup>101</sup>

Definir termos e conceitos que giram à volta da problemática da criança e que são amiúde redutores da sua pessoa, (deficiência, deficit e handicap) e, termos que giram à volta da integração.

Esta preocupação contribuiria para a compreensão que "os efeitos de uma deficiência podem ser compensados por atitudes, por aptidões do sujeito e pelo suporte que lhe é dado do exterior. Neste aspecto a educação representa um dos principais suportes do envolvimento, as possibilidades de compensação ilustram a relatividade da deficiência.

Quanto mais o envolvimento é portador de oportunidades mais oportunidades tem de que a deficiência não acarrete algum handicap".<sup>102</sup>

O desenvolvimento do sistemas educativo deve atender cada vez mais à diversidade das características dos seus alunos no que respeita, quer às motivações e aspirações, quer às suas potencialidades, e capacidades . Prosseguir esse objectivo suporia fazê-lo de modo a que dificuldades do sistema fossem encontradas e compreendidas dentro dos níveis paradoxais que o próprio sistema gera, e esse esforço deveria partir da compreensão última da formação. Em suma a preocupação com a formação deveria articular a formação como mudança de representação, como desenvolvimento das estruturas mentais e como melhoria das estratégias.

Como refere Giami, A. (1988) "revelar os modelos de funcionamento dos sistemas de representação não só pode favorecer a liberdade dos indivíduos e dos grupos profissionais na sua responsabilidade social e as aspirações das famílias e das crianças na sua relação com a instituição escolar"<sup>103</sup>.

Um outro aspecto que considerámos como factor de essencialidade da formação no âmbito da Educação Especial refere-se ao que decorre do processo e contextos históricos do atendimento à deficiência.

Em Portugal, a educação infantil pré-escolar, o ensino e a educação das crianças deficientes mergulham as suas raízes mais remotas em

---

<sup>101</sup>Unesco (1985)-Aide Aux Eleves Handicapes Dans les Ecoles Ordinaires: Stratégie de Formation de Maitres. Paris. pp.5

<sup>102</sup>Idem.

<sup>103</sup>Giami, A. (1988).op.cit.pp.74

estabelecimentos de ordem religiosa e hospicial.

A ausência de investigação científica no campo da Educação Especial concorre para a permanência de uma ocultação (curiosamente analoga à ocultação e segregação histórica da deficiência na sociedade civil) que faz adiar sobre ela um olhar mais crítico e mais atento.

Como diz Rodrigues, D. (1991) o desenvolvimento da Educação Especial está dependente, da memória que tivermos das instituições, das experiências, da legislação, das atitudes e formulações que têm sido produzidas neste âmbito.

A abordagem à formação dos professores de educação especial supõe assim uma perspectiva histórica do sistema educativo português em que o sistema de formação em geral se enquadra.

A especificidade da formação dos professores de Educação Especial reside na sua historicidade própria e no facto da formação ser ministrada, até muito recentemente, num sistema distinto do sistema geral de formação, contribuindo ainda mais para a idéia de Educação Especial como:

- um sub-sistema isolado, no sentido de prevenir "as contaminações";
- um sistema suficientemente especializado para se justificar de per si;
- um sistema necessariamente paralelo de modo a assegurar a função de regulação social do sistema educativo em geral.;

Este contexto da formação em educação especial, percebido como altamente especializado e próximo de uma imagem e linguagem para-médica contribuiu, para a criação de uma imagética também ela "especial", responsável por um certo "status" que ainda hoje se repercute na postura do professor de Educação Especial, mas principalmente na forma como é apreendido ao nível das interacções que estabelece com os outros parceiros no domínio educativo.

A permanência de constructos de carácter moral, normativo e religioso na temporalidade histórica das construções humanas (leis, organizações, etc) é por vezes difícil de avaliar e de irradiar.

Profundamente arreigados, são capazes de se metamorfosear, adaptar-se e evoluir face a agressões externas, persistindo de forma mais ou menos complexa na caracterização de alguns sistemas humanos,

onde, pela sua própria natureza, encontram facilidade de sobrevivência.

A coabitação temporal e física da infância e da pessoa deficiente, no seio de entidades com um carácter tão acentuadamente caritativo e assistencial, deixa marca profundas.

Tal influência perpassa subtilmente os discursos sobre as práticas e as representações desqualificantes da pessoa com deficiência, infiltrando-se nos argumentos e nas formas sociais de atendimento a estas populações.

Alguns sistemas, particularmente os sistemas sociais e humanos, pela qualidade dos seus elementos, mas sobretudo pela qualidade das conexões, e pela historicidade do seu habitat, desenvolvem formas mais complexas e elaboradas de preservar o equilíbrio interno, reagindo de forma conservadora à mudança e à alteração da ordem que de algum modo também lhe é implícita

A perpetuação desta ordem estabelecida é enquadrada por Lerbet (1990) na definição própria ao estabelecimento escolar, quando refere que as dificuldades inerentes a toda a mudança social repousam sobre uma suposta "angelicalidade dos actores e, sobre a utopia de supôr que as instituições podem mudar na ausência de qualquer pressão exterior. Esta propriedade seria consequência, de uma estrutura de carácter ideológico, longamente acoplada ao sistema educativo que repousa numa dupla origem: a de ordem religiosa, e a de ordem militar."<sup>104</sup>

A acção-memória dessas origens formaliza-se na forte propensão para fazer reinar uma estrutura hierarquizada forte "porque está na natureza religiosa, promover a hierarquia, esse governo do sagrado, essa ordem ascendente e descendente, para fazer durar de grês ou de força na manutenção" <sup>105</sup>(Lerbet 1990 )

A necessidade de eternalizar os estados de ordem, de imobilizar, de normalizar, materializa-se em atitudes de recusa, face à perenidade dos saberes e das ciências, auto-alimentando-se de disciplina, obediência e de um indiscutível respeito à hierarquia, herdeiras do carácter monástico-militar, das ordens religiosas que detiveram até ao Marquês de Pombal o aparelho educativo português.

---

<sup>104</sup>Lerbet, G.(1990).- Le Flou Et L'Écolier. Paris. Mesonance.173p.

<sup>105</sup>Lerbet, G.(1990)op.citada.

O enraizamento de ordem ideológica constitui frequentemente o suporte de atitudes, crenças, representações e até modelos de intervenção onde, sob a forma de ciclos epidémicos o passado, supostamente colocado no tempo, está ali ao lado.

A alternância das destas instituições (asilos e institutos), conforme tenham um carácter respectivamente mais assistencial ou educativo é marcada pela flutuação das tendências para a diferenciação e integração das instituições, apontadas por Antoine Leon, como traço constante da evolução educacional no século XIX (Fernandes, R. 1990)

Razões político-sociais fazem com que em Portugal, estas tendências sejam legislativamente enquadradas, mantendo-se até aos finais dos anos 60 uma certa indefinição na sua condução Esta indefinição responsável pelo prolongamento de um sistema de ensino segregador não é inteiramente esclarecido com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português e com a posterior legislação.

Com a instauração da República surge em Portugal a noção de ensino básico como um ensino universal, obrigatório e gratuito que se concretizava na obrigatoriedade escolar de três anos para todas as crianças a partir dos 7 anos, prolongando-se num alargamento progressivo de escolaridade "A obrigatoriedade é fixada em cinco anos com o objectivo de fornecer à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social." <sup>106</sup> Cortesão, L ( 1988)

Com a ditadura de Gomes da Costa (1926) este processo toma uma direcção inversa reduzindo-se para quatro anos a duração do ensino básico, disposição que se vai manter até 1964, sendo introduzidas algumas disposições oficiais dispensando do ensino básico quer os "os menores incapacitados por doença ou por defeito físico orgânico ou mental", quer as crianças que residissem a mais de 3 quilómetros de qualquer escola primária oficial ou particular gratuita, desde que lhes não fosse assegurado transporte igualmente gratuito.

Estas medidas enquadram-se na tentativa do Estado Novo, criar novas legitimidades no terreno educativo através de importantes reformulações na formação de professores.

Segundo Nóvoa, (1992) a redução e o controlo são os dois eixos

---

estruturantes da política nacionalista em matéria de formação de professores: o primeiro concretiza-se num abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, numa simplificação dos conteúdos, numa diminuição do tempo de formação e numa menor exigência intelectual e científica".<sup>107</sup>

A legislação sobre a educação das "crianças incapacitadas" manteve-se inalterada durante o longo período de estabilidade política que durou até aos anos 60 enquadrando-se aliás no imobilismo a que o sistema educativo esteve sujeito.

A lei nº 5/73 - (Reforma Veiga Simão) que visava alterar a estrutura do ensino básico, extensivo às crianças inadaptadas, deficientes e precoces alargou o período de escolaridade obrigatória, tendo-o fixado em 8 anos, sujeito a implantação gradual. Não revogava porém, as disposições que dispensavam a escolaridade obrigatória daquelas populações.

Esta lei não chegou, na prática, a entrar em execução em virtude das alterações políticas ocorridas em 25 de Abril de 1974.

Poucos sectores da vida nacional terão sido tão marcados pelos valores que caracterizaram político-ideologicamente este período da história nacional como a educação. Perpetuada ideologicamente através dos manuais escolares, silenciada pela instrumentalização das liberdades fundamentais e inculcada pela formação ou pelo contrário, pela permanente desqualificação e desmerecimento da aspiração ao saber, e da formação (armas poderosas de um sistema) a educação foi subtilmente esvaziada de sentido, e dignidade. Sobrepueraram-se e estimularam-se formas de reducionismo e determinismo social, difundiram-se crenças assentes na ideologia dos dons, obstruíram-se as formas salutares de discussão e reflexão, criaram-se condições propícias para a emergência de "habitats" férteis na produção de perfis do aluno desejável "manso e humilde do coração."

Se consideramos que a atitude do professor face á educação está dependente de diversos factores e que o peso de alguns deles poderá ser superior ao da aquisição intelectual de determinado nível de conhecimentos, então a ponderação ao nível da qualidade e adequabilidade da educação terá de merecer uma redobrada atenção.

As recomendações internacionais OCDE/CERI,(1983) bem como os

---

<sup>107</sup>Nóvoa, A.; Popkewitz Thomas (1992)-As Reformas e Formação de Professores -Educa ;Lisboa .pp.59

resultados dos estudos produzidos nesta área são, unânimes na importância atribuída à formação e ao papel do professor na implementação das políticas integradoras. Se a passagem de uma fase de exterioridade (na abordagem à problemática das necessidades específicas dos alunos) à fase de implicação (interioridade) supõe o redimensionamento da função da formação na mudança de atitudes do professor face à integração, parece-nos importante debruçar, sobre os percursos da formação e alguns dos constructos que atravessaram esses percursos.

As idéias de que a causa da segregação não é estranha à escola, de que não existe uma homogeneidade na classe ou seja que todas as crianças diferem, e que umas diferem mais do que outras; de que em termos de desenvolvimento os "dons" (existindo) são fundamentalmente consequência de interações complexas em que tanto interagem variáveis intrínsecas ao sujeito, como variáveis extrínsecas ou contextuais; de que a ideia de handicap social é facilitadora de uma atitude paralizante e redutora da acção do professor; de que o conceito de justiça "tratar igualmente", só pode ser invocado se houver desigualdade de tratamento em relação aos alunos dado que, necessidades educativas específicas exigem respostas diferenciadas, ou ainda que a deficiência que a criança apresenta, não define à priori as suas necessidades educativas, apresentam-se ao nível do discurso dos professores do primeiro ciclo como realidades difíceis de serem vivenciadas.

Benavente, A. (1990) a propósito dos modos como os professores integram no discurso pedagógico a realidade social questiona se "o facto da formação não articular o ensino académico com a intervenção social não poderá ser tão paralisante como a formação tradicional em que a problemática sociológica era ignorada e evacuada."<sup>108</sup>

Este tipo de atitudes e crenças escapando ao domínio pleno da consciência constitui um obstáculo difícil de demolir porque "molemente" inculcadas como a "história do parafuso que verruma lentamente sem ferir a madeira, que faz uma pressão doce mas constante, penetrando pouco a pouco sem provocar a reacção viva da matéria" Salazar (citado por Cortesão, 1988<sup>109</sup>)

Pensar a formação supõe a construção de mecanismos de consciência

---

<sup>108</sup> Benavente, A. (1990)- Escola, Professoras e Processos de Mudança. Livros Horizonte. Biblioteca do Educador. Lisboa. pp. 278

<sup>109</sup> Obra citada, Cortesão, L. (1988).



reflexiva capaz de diagnosticar situações, elaborar estratégias ou alternativas de intervenção na planificação e concretização da acção, neste caso particular a integração.

No contexto da integração escolar a competência dos professores depende entre outras da competência em matéria de metodologia do ensino individualizado, e esta, da compreensão e gestão do grupo, das adaptações curriculares e da avaliação (sem o que não será possível determinar os objectivos do ensino nem o nível de necessidades dos alunos).

O questionamento da pertinência da formação e dos quadros conceptuais que a sustentam tem necessariamente de ser reflectido no sentido da compreensão e transformação do papel do professor .

Qual a formação? ou de que dimensões se deveria revestir a formação de modo a permitir ao professor ser simultaneamente sujeito da sua própria formação, legitimador das teorias sobre as quais fundamenta as suas práticas, produtor de novos saberes e actor reflexivo do quadro representacional e atitudinal onde age ou é compelido a agir?

A integração da criança com necessidades educativas especiais joga-se antes de tudo, no que a formação possa oferecer no domínio das representações e nos seus mecanismos de causalidade e efeito: na dimensão representacional que o professor se atribui, na representação da situação educativa, na representação do aluno e neste contexto particular na representação da pessoa deficiente ou melhor, na representação social da própria deficiência como uma entidade subtil mas actuante, subjacente às práticas na sala de aula e à representação do próprio sucesso da integração.

É a compreensão do sistema educativo como realidade viva cujas finalidades estruturas e processos, são influenciadas pela interacção constante de factores endógenos e exógenos ao próprio sistema que nos permite a apreensão do papel da formação do professor (do regular e do especial, enquanto factor de produção e mudança de representações no processo de integração.

Os trabalhos de Ana Benavente, (1998 ) reflectem sobre o modo como o professor do ensino regular vive as questões do poder e do mérito, concretizados em formas muito próprias de gerir o seu horário, a sua sala, as suas coisas, os seus afectos, os " seus meninos" isto é, o

domínio do profissional no pessoal.

Como é que os professores do ensino regular veem a partilha da classe e a permanência na sala do professor do ensino especial ?

Que atribuições, poderes e saberes a escola regular atribui ao professor do ensino especial?

Que tipos de interação se estabelecerão entre o professor de ensino regular e do especial? Que qualidade de intervenção de inter ajuda ? Que regulação de competências?

Questões idênticas se podem colocar em relação aos professores de educação especial.

Que sabemos quanto ao que determina estrutura e condiciona as suas acções? Que sabemos sobre as suas opiniões as suas expectativas, as suas esperanças e os seus receios?

Como é que professores formados em sistemas paralelos, a maioria com longos anos de práticas isoladas, centradas exclusivamente nos programas único, na ideia de turma homogénea e de aluno padrão; ou ainda( como no caso no caso do especial) num atendimento centrado nas dificuldades da criança se situam face à integração?

Que atitudes, poderes e saberes lhe assistirão na gestão do novo estatuto e partilha de um território tradicionalmente "especiais"?

Que representações decorrerão dos percursos de formação tradicionalmente paralelos e qual o papel que essas representações irão desempenhar no espaço eminentemente interactivo que a integração parece propôr?

Poderá a integração ser encarada como uma medida independente de contextos e consertações mais complexas? Poderá olhar-se para a integração com um olhar unidimensional, dissociando-a de uma natureza sistémica ou seja, não ponderando todas os outros modos de olhar interrogando nesse olhar o nível interactivo dos sistema envolvidos na problemática da deficiência, a autonomia da escola, os modelos de formação, aquilo que se ensina e as competências de quem ensina?

No âmbito da sociologia da Educação Especial, Tomlinson, (1982) considera que os "sistemas de educação não se desenvolvem espontaneamente ou de forma evolucionista, não emergem por motivos puramente humanitários".<sup>110</sup> Segundo o autor os sistemas desenvolvem-se porque são sujeitos a interesses de grupos particulares na sociedade,

---

<sup>110</sup>Tomlinson, S. (1982). - A Sociology of Special Education. Routledge & Kegan Paul. London, Boston.pp.27

que lhe determinam o desenvolvimento e a direcção do desenvolvimento.

Further e Archer, citados por Tomlinson (1982) chamaram a atenção para o facto de actualmente aquilo que se designa por educação raramente ser a concretização de uma instrução idealizada.

Para Archer(1982 nunca nenhum governo se empenhou em alguma forma ideal de Educação Especial, a maioria das formas e direcções que a educação toma são produtos de poderosas contendidas e pressões políticas.

O campo da Educação Especial, em consequência do seu processo histórico e pela situação que ocupa na intersecção de diversos saberes e disciplinas aparece como um campo particularmente dotado para observação dos mecanismo atrás referidos. Neste sistema, emergem de forma mais evidentes a luta de poderes entre os domínios da medicina, da psicologia e da educação que desde sempre disputaram o interesse pelo domínio da definição do território "especial".

Herdeira de um território emparedado entre paradigmas e determinismos históricos, implementada ou retardada pela força dos normativos, a integração questiona no actual contexto da Reforma Educativa a vontade política da mudança que não se concretizando numa reflexão dos modelos de formação, na reestruturação das estruturas de atendimento e na avaliação reflectida e ponderada de aspectos já desenvolvidos (classes especiais, redes de serviços, definição tutelar, situação do privado e cooperativo) dificilmente contribuirá para que a noção de necessidades educativas especiais se imponha como o novo paradigma educacional.

A disseminação e apropriação deste conceito remete para a capacidade de criação de uma qualidade técnica e pedagógica dos serviços e a criação de estruturas escolares e de formação profissional considerando como objectivo central a unidade e globalidade do processo de desenvolvimento da criança.

Formar para integrar assenta no postulado de que a educação tem como fim último permitir ao indivíduo o desenvolvimento do seu potencial cognitivo afectivo e social independentemente das características pessoais, culturais e étnicas.

Não existe, como dizia João dos Santos (1982), uma pedagogia especial, há uma Pedagogia, como também não há uma formação para a integração, supõe-se sim a necessidade da emergência de um percurso auto e hetero formativo, com consequências positivas na dimensão pessoal, escolar e social de todo e qualquer aluno.

Para além destes pressupostos comuns à educação, a formação em Educação Especial, não pode ignorar o carácter interdisciplinar que a caracteriza. O domínio dos contextos, os sistemas relacionais e representacionais que descolam desses contextos, a ponderação dos efeitos destes, nos mecanismos decisoriais, na gestão das equipas, nas interações professor /professor especializado, professor-aluno(...) "a multicausalidade da deficiência assim como a plasticidade da sua expressão obriga a que ao nível da intervenção e prevenção actuem vários serviços, instituições e estruturas de saúde, da educação e da assistência social, (Bairrão, J. 1987), mas fundamentalmente que esta preocupação interdisciplinar transpareça nos modelos de formação ou pelo menos nas equipas que os reflectem.

Esta multiplicidade de funções, competências e domínios, remete para a formação de um perfil de professor flexível, eficaz e competente, capaz de adequar metodologias e materiais, dominar competências de despiste, avaliação e encaminhamento e, simultaneamente, questionar ao nível sociológico, a natureza reprodutora da escola, assente em padrões, elitistas , espartilhados e estáticos mais conforme à ideia de escola a que todas as crianças se têm de se esforçar para se integrar do que uma escola "inteligente" onde cada criança encontra uma espaço natural de desenvolvimento.

Dos princípios básicos a ter em conta para a implementação sucesso de um modelo de formação de professores para a integração de alunos deficientes no ensino básico a Unesco considera como pontos fundamentais: a natureza do modelo e, a natureza da equipa de reflexão do modelo de formação.

Segundo aquela organização o modelo de formação deveria garantir ao professor saber fazer uma análise do conceito de necessidades educativas especiais dos alunos, que permitisse um conhecimento individual facilitador da adaptação da escola à criança e não a situação contrária.

Para tal, o modelo deveria conter conhecimentos aprofundados segundo determinadas áreas:

- domínio da psicologia do desenvolvimento e dos processos da aprendizagem, conceptualização das necessidades educativas especiais, análise das instituições;
- domínio de capacidades para trabalhar com crianças, ( observação, identificação e avaliação, organização e gestão da aula) ;

- domínio de capacidades para lidar com os pais, (cooperação com grupos, com outros profissionais);
- domínio de capacidades para criar, adaptar e usar equipamento.

A pedagogia tem contribuído em perspetivar a educação como um fenómeno complexo e global contribuindo para que o professor não só não se questione sobre o papel da escola numa sociedade hiper-escolarizada mas concorra, através da inculcação de valores e ideias, para a permanência de um certo modo de ser professor, que se alimenta de conhecimentos estanques e imutáveis, decalcados em formas modais de memorização e transmissão.

### **3.2.1 . Condições Sócio -Históricas e Evolução da Profissão de Professor**

Em Portugal a formação dos professores especializados acompanha a evolução da Educação Especial não só ao nível dos conceitos, modelos pedagógicos, mas também ao nível das atitudes para com a criança com necessidades educativas especiais.

Por razões intrínsecas é difícil dissociar este percurso do processo das próprias instituições que lhe deram forma. Seguir os passos do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira é não só caracterizar a formação, mas enquadrá-la num plano mais vasto que tem como alicerces as definições e prioridades no atendimento às crianças deficientes.

O Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, foi, até 1973, o único departamento que, no Ministério da Educação se ocupava de problemas relacionados com o Ensino Especial ( Costa, Bénard. 1988)

Este Instituto desenvolvia as seguintes actividades:

- Orientação das classes especiais para alunos do ensino primário com dificuldades de aprendizagem.( Estas classes especiais quase que só existiam no Porto e em Lisboa ).
- Oferecia serviços de diagnóstico psico-pedagógico de alunos do ensino primário candidatos às classes especiais.
- Ministrava formação especializada a professores candidatos às referidas classes especiais sobre o ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem.

É sob a égide do pedagogo Aurélio da Costa Ferreira (na altura Director da Casa Pia ) que se organiza em 1913 o primeiro curso de especialização para professores que trabalhavam com surdos mudos o "Curso Normal" com carácter pontual. Contudo é com a formação do Instituto Médico-Pedagógico (1916) que se define pela primeira vez em Portugal uma resposta estruturada à problemática da criança deficiente .

Entre 1913 e 1930 o Instituto sofre uma série de reestruturações acabando, por tomar o nome de Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e passar à dependência tutelar do Secretariado Geral do Ministério da Instrução (12) Decreto lei nº 16:662 de 27 de Março de 1930

Inicialmente ligado à Escola Normal de Lisboa, destinava-se a preparar e a orientar os professores para o "ensino especial de anormais" (13) Decreto -Lei nº18 : 646-artigo 7º de 19 de Julho de 1930.

Entre 1935 e 1941 o Instituto encerra para remodelações e volta a abrir em 1941 sob a direcção do Professor Vitor Fontes .

Nesta nova definição o Instituto organiza os seus objectivos à volta de quatro grandes eixos: a triagem, a formação, a investigação e a resposta directa.

No domínio da formação, definia como objectivo central "preparar e orientar professores e pessoal destinado a este tipo de estabelecimentos ou seja, ocupar-se de crianças anormais.") . Organizado segundo o despacho nº 32607 de 30 de Setembro 1942 com o nome de curso de professores que trabalham com "crianças anormais".

Ao nível da Investigação o Instituto propunha-se promover a investigação médico-pedagógica e a psiquiatria infantil.

Ao nível da resposta no terreno tem particular importância a formação das classes especiais(15) Lei 35:801 de 13 de Agosto de 1946 cria as classes especiais. Começando desenvolver-se em 1946 com a particularidade de funcionarem nas escolas primárias. Constituíam para a época uma inovação, permanecendo durante longos anos como o modelo de atendimento escolar a estas populações.

Podemos considerar que as concepções e reestruturações que atravessaram a história de vida desta instituição caracterizam pela sua importância, o percurso da formação aí ministrada tanto ao nível conceptual como temporal constituindo ainda, no universo representacional dos professores, o modelo de formação do professor de Educação Especial.

A definição dos planos de estudos e objectivos enunciados

constituíam uma profunda evolução do pensamento e das práticas pedagógicas. Sob a sua influência os conceitos evoluem cada vez mais no sentido da escolarização, e a importância dada à investigação acarreta consequências nas tradicionais concepções de selecção.

A lógica da orientação e a dimensão do psicosocial substituindo no discurso e na praxis a lógica da segregação, antecipam no tempo a lógica generalizada da integração e do saber transdisciplinar, não podendo deixar de se olhar para o Instituto como um polo de reflexão e inovação cuja acção extravasa para além dos domínios da Educação Especial.

Stephen S.(1986) considera que o pensamento educativo português é atravessado por uma capacidade ao nível das ideias inovadoras e pela frustração de as não concretizar, consequência de uma incapacidade de as operacionalizar do ponto de vista prático e do ponto de vista dos recursos. O Instituto António Aurélio da Costa Ferreira constitui certamente um dos acontecimentos a que esta análise não se aplica. Contextualizado o papel do Instituto na evolução histórica da formação de professores, considerámos o seu desenvolvimento nas suas quatro fases características:

A primeira fase, compreendida entre 1940 e 1960, corresponde ao arranque e definição dos objectivos da formação dos professores que se iriam ocupar de "crianças anormais" Criado pelo artigo 5 do Decreto Lei nº31801 de 26 de Dezembro de 1941, organizado pelo Decreto nº 32607 de 30 de Dezembro de 1942 destina-se aos professores, tem a duração de um ano e são ensinadas "a psicologia e a pedagogia de anormais" . Esta designação é mais tarde substituída por "professores para crianças inadaptadas" Reformulada depois do Decreto nº45832 de 26 de Julho de 1942 .

No plano de estudos foi introduzida a "psicologia da criança e do adolescente inadaptado, ortopedia, educação e reeducação da linguagem; devendo estes professores dar resposta às crianças com dificuldades de aprendizagem que tinham anteriormente sido canalizadas para as classes especiais, fechando-se assim, sob a tutela do Ministério da Educação o círculo de objectivos que definiam o próprio Instituto.

Contudo o Instituto não respondia exaustivamente a todos os deficientes. Sem atendimento ficavam todos os deficientes mentais profundos, motores e sensoriais; é a estes, que o Ministério dos Assuntos Sociais (Direcção Geral de Assistência) vai estender a sua acção.

Assim, e numa segunda fase que se estende até meados dos anos 70, é o Instituto de Assistência a Menores daquela Direcção Geral que irá assumir a Educação Especial e também, a especialização de professores

para alunos deficientes visuais e auditivos.<sup>111</sup>S.N.R.(1985)

A Casa Pia, a Direcção Geral do Ensino Básico e Direcção Geral do Ensino Secundário são as outras instituições que oferecem cursos de especialização em mais do que uma área de deficiência, embora a especialização obtida fosse apenas numa deficiência específica. (Sim-Sim Inês.1985)

Ganha consistência uma bipolarização na formação de professores e na tradição tutelar da Educação Especial; uns são formados sob a responsabilidade do Ministério da Educação para atender crianças com deficiências mentais ligeiras enquanto que outros, sob a tutela da Direcção Geral de Assistência são formados para atender deficientes profundos e sensoriais.

Ravaud e Triumph ao analisarem as consequências das duplas tutelas do sistema de Educação Especial consideram que esta distinção está longe de ser administrativa, encerra concepções fundamentais das relações entre cuidados e pedagogia bastante diferenciadas.

Processos e características inerentes aos sistemas podem, por diversos mecanismos, desvirtualizar a poderosa arma que a legislação constitui na transfiguração da organização. A sua manipulação pode pois, funcionar como um catalizador da mudança, ou como um retardador do processo, a indefinição das tutelas, com as consequências que acarreta, não é neutra neste processo.

Segundo o Secretariado Nacional de Reabilitação(1983)" a integração de deficientes assenta na continuidade e interligação de acção de todos os serviços e instituições que actuam na saúde, na educação, no trabalho, na segurança social, nos transportes, na construção(...) e pressupõe uma cooperação a todos os níveis e entre todos os intervenientes."Este entendimento, pelo alcance social e político que acarreta para a problemática da deficiência em geral, não é suficientemente congregador a ponto de fazer irradiar os "contrastes no plano laboral, em matéria de estatuto, remuneração e condições de trabalho dos docentes, além de conflitos de jurisdição e competências interserviços resultante das redes tutelares paralelas a que a Educação Especial está sujeita.

A dicotomia de status e poderes administrativos de instituições com os mesmos objectivos é uma característica da historicidade da Educação Especial cuja unificação, tem encontrado poderosas resistências. (Fernandes, R.,1990)

---

<sup>111</sup>Secretariado Nacional de Reabilitação .1985 ,Lisboa, pp.13)



A questão da bipolarização, como característica deste domínio do sistema educativo, vai continuar presente e actuante ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Bairrão,(1991) considera e a este propósito que só uma mudança legislativa radical resolveria estes problemas. Segundo o autor " os anos 70 e 80 são de grande mudança, : ficam claros os elefantes brancos - principalmente o interface Educação e Segurança Social. No entanto as competências de cada um nunca foram totalmente definidas e esclarecidas."<sup>112</sup>

A terceira fase inicia-se em 1973 com a publicação das leis orgânicas que criaram as Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário e nessas, as Direcções Gerais, a Divisão do Ensino Especial e a Divisão do Ensino Especial e Profissional.

Ainda na Reforma de Veiga Simão(1973) a formação dos professores para as crianças deficientes passou a ser da total responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo àquelas Divisões superintender a actuação em prol das crianças e jovens deficientes, iniciando-se a sua actividade em 1974. De Janeiro de 1974 a Julho de 1975 o Ministério da Educação organizou três cursos de especialização simultâneos, destinados a preparar o contingente de professores para as primeiras equipas. (Costa,Benard. ,1988)<sup>113</sup>

No novo contexto o Instituto enceta uma total remodelação não só ao nível dos planos de estudos mas também ao nível da duração do curso que aumenta para três anos.

Sucintamente, os planos de estudo organizavam-se no primeiro ano à volta de um polo pedagógico, incidindo o 1º semestre na caracterização das situações concretas em que o estagiário viria a exercer as suas futuras funções.

No segundo semestre pretendia-se que o professor-aluno, se apoderasse de um conjunto de métodos e técnicas que lhe permitissem observar, formular hipóteses e intervir.

O segundo ano, centrado na especialização dos professores numa área da deficiência debruçava-se igualmente sobre a elaboração de projectos de acção profissional.

---

<sup>112</sup>Bairrão,(1991) Noesis Nº 2, Setembro, pp.28 Lisboa. IIE

<sup>113</sup>Costa, A. B. (1988)-Necessidades de Formação: A Urgência das Respostas.in:Educação Especial e Reabilitação,Volume 1, Nº0, pp.54-58.

O terceiro e último ano ganhavam características experimentais e os formandos concretizavam projectos elaborados ao longo do ano anterior.

É sob esta forma organizativa que até 1986, o Instituto vai assegurar a formação dos professores de Educação Especial, até ao momento da sua recuperação e integração na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Na última fase, em função do enquadramento nacional europeu, na urgência de responder aos compromissos e prazos comunitários, assiste-se por um lado à criação de uma rede de estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico (Decreto-Lei nº 513-T/79 de 26 de Dezembro) e por outro, à produção (ainda que com um carácter avulso e temporalmente desfazado) de uma quantidade significativa de normativos no domínio da Formação e da Educação Especial.

Assim são progressivamente publicadas as portarias nº1072/91 de 23 de Outubro, a nº1074/91 de 23 de Outubro, a nº 962/92 de 8 de Outubro que criam o Curso de Estudos Especializados em Educação Especial e definem os planos curriculares das Escolas Superiores de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Porto e Coimbra respectivamente.

É com base neste enquadramento que as escolas Superiores de Educação de Lisboa e Porto começam a ministrar o curso de Educação Especial - "Estudos para a Educação Especial" Despacho 441/86 de 13 de Agosto de 1986-. O curso, com a duração de dois anos, é composto das seguintes matérias: formação teórica, prática, projecto de Investigação, inovação pedagógica. Com a entrada em vigor destes diplomas cada uma das escolas oferece no âmbito da Educação Especial um leque significativo de diplomas.

As portarias pelo disposto no artigo 1º conferem os seguintes diplomas:

- Educação Especial - Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (1º ciclo), nas opções de:
  - Necessidades Educativas Ligeiras;
  - Problemas Graves de Cognição
  - Problemas Motores Profundos;
  - Multideficiência;

b) Educação Especial-Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e Ensino Secundário, nas opções de:

- Problemas Auditivos e de Linguagem;
- Problemas Visuais e Motores;

. "O Instituto Politécnico do Porto através da sua Escola Superior de

Educação confere os diplomas de estudos superiores especializados em:

- Educação Especial - Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (1º ciclo), nas opções de:
  - Deficiência Auditiva e Problemas de Linguagem;
  - Deficiência Visual e Multideficiência;
  - Deficiências Motoras e Mental;"

O Instituto Politécnico de Coimbra através da sua Escola Superior de Educação confere os diplomas de estudos superiores em Educação Especial nas opções de:

- Dificuldades de Aprendizagem;
- Problemas Graves de Motricidade e Cognição;

Durante a elaboração deste trabalho foram aprovados os Planos Curriculares da Escola Superior de Educação de Coimbra, existindo ainda dois cursos de Estudos Superiores em Necessidades Educativas Especiais propostos para análise. Os cursos propostos são os seguintes:

- Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial;  
( ESE de Faro)
- Curso de Estudos Superiores Especializados em Integração Escolar  
( ESE de Setubal ).

Paralelamente outras instituições, tradicionalmente ligadas à formação de professores, integram nos seus currículos preocupações ligadas a esta problemática, encontra-se nesta situação a Faculdade de Motricidade Humana que em 1977/78 (à altura Instituto Superior de Educação Física) introduz nos currículos dos cursos de professores de Educação Física cadeiras do âmbito da Educação Especial; em 1984/85 inicia-se a licenciatura em Educação Especial.e em 1990 aFaculdade dá início ao curso de Post-Graduação em Educação Especial.

A publicação dos referidos normativos para além da sua importância no âmbito da formação, vem reafirmar o espírito da Lei de Bases do Sistema Educativo ao considerar "expressamente, entre as modalidades especiais de educação escolar a de Educação Especial, definindo-lhe como objectivo geral a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas, devidas a deficiências físicas e mentais."

Embora o ritmo de formação tenha evoluído de modo significativo, e existam práticas inovadoras em algumas instituições ao nível do diagnóstico, e na modelização das respostas, as necessidades continuam a ser muitas e, mesmo considerando todas as formas de atendimento

existentes, as taxas de cobertura e as dificuldades em Educação Especial são dados significativos.

Manifesta-se uma carência constante e um desfazamento permanente entre a procura e a oferta de serviços especializados.

O aumento da capacidade ao nível da formação passa pela revisão legislativa, pela atribuição de responsabilidades aos vários departamentos e pelo cumprimento das bases legais existentes: a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei da Escolaridade Obrigatória e Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

No momento actual parece fundamental sensibilizar as ESE'S para esta necessidade.

Estudos realizados neste âmbito da formação revelam que, nos dados relativos a 1987, do total de 712 professores afectos às equipas de Ensino Integrado apenas 239 eram especializados.<sup>114</sup>

O mesmo aspecto é enfatizado no Relatório da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, os dados apontam novamente para a baixa percentagem (29%) em comparação com dados de 1988/89 (36,9%)<sup>115</sup>

A maioria de serviços de educação especial são assegurados por docentes não especializados; embora se tenha registado um aumento de formação sobretudo entre 1982/88, continua a manifestar-se enorme falta Costa, Bénard.(1988)

Com a passagem do testemunho da formação de professores do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira para as Escolas Superiores de Educação encerra-se uma fase histórica da própria Educação Especial.

Contudo não estão sanados os condicionalismos e as problemáticas já anteriormente despoletadas que, por não terem ainda encontrado resposta adequada, permanecem actuaentes neste domínio educativo.

Os trabalhos no âmbito da formação de professores deixam transparecer um certo mau estar e um descontentamento face às expectativas que ambos (professores do regular e do especial) desenvolvem sobre as práticas educativas mútuas no terreno, à satisfação, às respectivas expectativas profissionais.

Abraaham, A.(1984) tem chamado a atenção para o sistema de

---

<sup>114</sup> Contributo para um diagnóstico de Educação Especial", do Instituto de Inovação Educativa, Lisboa, 1988, pp. 58

<sup>115</sup>," Dados Estatísticos- Ano 1989/90", Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, Lisboa. pp.6

valores em que o professor se move, os níveis de ruptura atitudinal pessoal/ profissional que decorrem do universo conflictual que cada vez mais caracterizam as relações de interesse e de poder entre a escola e a sociedade.<sup>116</sup>

No âmbito da integração escolar na lógica da conflitualidade e da economia dos recursos Ramos Leitão, (1987) considera que, ou se pondera a flexibilidade e a continuidade das funções de cada um dos actores como condição sine-qua non da integração, ou corre-se o risco de mais "um faz de conta educativo" que justifica verbas, mas não um real desenvolvimento.

As perdas resultantes da não articulação da acção aos vários níveis do sistema tem vindo a tornar clara a necessidade de aproximar os dois sistemas (regular e especial) no desempenho das suas funções e da cooresponsabilidade, aumentando a formação e definindo os limites da intervenção. Para isso a formação deveria considerar "como primeira proposição do modelo de formação a idéia segundo a qual, formar alguém, é conduzi-lo a sair do seu sistema, ou uma parte do seu sistema de representações, no sentido de se envolver e adoptar o que lhe é proposto pelo formador".<sup>117</sup> Bouedec (1988)

Como é que a formação pode contribuir para o não isolamento e para a cooresponsabilização do professor especializado ao ser colocado na escola do Ensino Básico?

Até que ponto o aumento de efectivos de professores especializados com uma formação prolongada e normalmente numa única deficiência constitui a melhor forma para promover a qualidade do ensino?

Se a filosofia da integração aponta para ser o professor do ensino básico o responsável pelo aluno com dificuldades, de que modo é considerada a necessidade de se promover uma formação em serviço e que contrapartidas a atribuir ao professor?

Se a formação é cada vez mais dimensionada como um instrumento de permanente desenvolvimento, com consequências ao nível das práticas e atitudes dos sujeitos, bem como ao nível do "clima" da escola e se, só é possível fazer emergir a necessidade constante de aprender se os professores estiverem eles próprios inseridos num processo pessoal de desenvolvimento; teremos necessariamente que questionar a formação inicial, as suas características, as necessidades reais de onde parte e que objectivos pretende atingir.

---

<sup>116</sup>Abraham, A.(1984)- L'Enseignant Est Une Personne.Les Editions ESF.155p.

<sup>117</sup>Bouedec, G. (1988) - Les Défis de La Formation Continue. Paris. L'Harmattan.pp. 41

Rogers C. (1972) a propósito da natureza da formação e da eficácia ou não da inculcação da informação, considera que a experiência de aprender é singular e assim sendo, "os únicos conhecimentos que podem influenciar o comportamento do indivíduo são aqueles que ele descobre por si próprio e de que se apropria."<sup>118</sup>

Parece-nos pois que à formação se colocam questões fundamentais: da ordem das necessidades reais, sentidas e vividas ao nível do sujeito; ao nível da lógica da intervenção no terreno, das situações para as quais tem de encontrar resposta; ao nível da lógica da Reforma do Sistema Educativo de modo particular a regionalização, disseminação e descentralização das estruturas de coordenação de Educação Especial o que, na nossa perspectiva, remete para a procura, de um plano curricular que considerando uma visão sistémica da educação pondere as novas realidades sócio-educativas, a concretização da autonomia pedagógica da escola e simultaneamente, a resposta às necessidades do professor em situação de constante aprendizagem em função da diversidade e necessidades dos alunos e da realidade contextual onde se insere.

Porém, e embora se reconheça um crescendo de preocupações com a formação, continua a existir um número manifestamente insuficiente de professores especializados sendo a sua distribuição, pautada por uma urbanidade e litoralidade geográficas crescentes.

Estas características, associadas a outros factores (mobilidade dos professores, dificuldade de fixação, redes de transportes deficitários, etc.) concorrem não só para um progressivo isolamento das escolas e populações mas também para um crescente desequilíbrio entre a procura que resulta das necessidades reais e da oferta a essas mesmas necessidades.

### **3.2.2 - Formação Inicial e Educação Especial**

De acordo com modelos internacionais e experiências noutros países a formação em Educação Especial deve realizar-se em diferentes níveis nomeadamente: a sensibilização, a especialização e a pós-graduação.

Daquelas preocupações e em função das novas tendências da Educação Especial começa a delinir-se a necessidade de uma formação genérica no âmbito das necessidades educativas especiais, ministrada a

---

<sup>118</sup>Rogers, C. ,1972. - 'Liberté Pour Apprendre', Paris Dunod. pp.152.

todos os educadores/professores, de modo a assegurarem o progressivo desenvolvimento da política educativa integradora.

Um conjunto de razões levaram a que no início dos anos 80 fosse criada uma rede de estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico (Decreto Lei nº 513-T/79 de 26 de Dezembro) prevendo-se a existência das Escolas Superiores de Educação naquele contexto, o binómio Formação Inicial - Educação Especial ganha então uma nova dimensão .

A formação daqueles agentes educativos é considerada como prioritária em termos de investimento, sendo referida como medida directa, no Plano Orientador da Política de Reabilitação (1988):

" A inclusão nos currículos da formação inicial de educadores e professores das Escolas Superiores de Educação de uma área disciplinar obrigatória de ensino especial e reabilitação centrada nas várias tipologias de necessidades educativas especiais.<sup>119</sup>

A publicação do Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro atribui-lhe, pelo disposto no seu artigo 15º (" Os cursos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial" ) um carácter de obrigatoriedade.

Constata-se uma evolução significativa nas medidas de suporte contextual não só ao nível da integração, bem como da prevenção despiste e diagnóstico, a própria legislação dedicada à formação destes profissionais tem dado ênfase a este domínio.

Transparece, não só ao nível da filosofia como das práticas a preocupação de uma intervenção com carácter mais sistémico do que unidimensional no sentido de encontrar modelos educativos e sociais mais passíveis de enquadrar e colmatar a diferença do que simplesmente a reconhecer.

Abandona-se progressivamente o discurso da igualdade de oportunidades e adopta-se uma política integradora assente na necessidade de formação que possibilite uma perspectiva educativa integradora das crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Se o conceito de necessidades educativas especiais aponta cada vez mais para " focalizar a acção na criança concreta e na acção pedagógica tendo em consideração os ritmos, sequências e objectivos de

---

<sup>119</sup>Cfr."Programa:Formação Geral e Formação Específica de Docentes",(1988) in: Plano Orientador da Política de Reabilitação, Conselho Nacional de Reabilitação, M.E.S.S. pp.36

aprendizagem da criança" <sup>120</sup>Rodrigues, David. (1991) compreende-se a urgência da criação de uma rede de recursos educativos que possam dar resposta atempada às necessidades da população escolar.

Em função das novas tendências de educação especial torna-se necessário a criação de uma rede de recursos educativos que possam dar resposta o mais cedo possível a todas as crianças/jovens com necessidades educativas especiais. Para ultrapassar esta necessidade, torna-se urgente que futuros educadores/professores tenham uma formação genérica em Educação Especial de modo a que possam dar respostas adequadas "ao incremento progressivo da política educativa integradora" Fernandes(1991)

Até há pouco tempo as preocupações relativas a esta problemática colocavam-se em termos de para quem e de quem faz a formação. Neste momento as preocupações direccionam-se no sentido de saber como se faz, o que se faz, onde se faz apresentando alguns estudos como o objectivo central, a pesquisa dos modos e formas de condução dessa mesma formação, questionando -se ao nível de saber:

- Até que ponto as Escolas Superiores de Educação estão sensibilizadas para a problemática da integração e das necessidades educativas especiais?
- De que modo, considerando o seu estatuto de autonomia pedagógica os seus programas definem e reflectem, na especificidade dos currículos os problemas das populações concretas em que se inserem?
- Que níveis abrange e como se caracterizam os planos curriculares ministrados?
- Que componentes (teórico-prática) são mais acentuadas?
- Como é que essa formação se encontra dessiminada no território nacional?

As conclusões a que chegou o estudo realizado pelo IIE (1991) sobre a Formação Inicial e Especializada em Necessidades Educativas Especiais permitem constatar que a formação inicial ministradas nas ESE'S e CIFOP'S, inclui de modo geral, uma preparação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, embora as ESE'S de Santarém e Viseu e o CIFOP da Madeira não tenham ainda dado cumprimento (ao momento da investigação) ao disposto no artigo 15º do Decreto -Lei nº 344/89 de 11 de Outubro, que obriga à inclusão nos seus planos

---

<sup>120</sup>Rodrigues,D. (1991 )-Educação Especial e Reabilitação,Vol.1,nº0, Dez.Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana .Lisboa.



curriculares, de formação na área da Educação Especial <sup>121</sup>

Aquele estudo refere ainda que num total de 17 respostas, 11 ESE'S / CIFOP'S afirmam ter nos seus cursos de formação inicial uma disciplina, módulo ou seminário sobre a temática das Necessidades Educativas Especiais, para Educadores de Infância, e Professores do Ensino Básico 1º e 2º ciclos.

A carga horária tem basicamente um carácter semestral, sendo essencialmente acentuada a componente teórica.

Da leitura destes documentos pode concluir-se que, apesar das directivas comunitárias e da legislação criada neste domínio, é ainda possível às Escolas Superiores de Educação situarem-se à margem dos articulados legais. Contudo é bastante significativo o número de escolas que integram nos seus currículos preocupações da área das necessidades educativas especiais.

Apesar daquele aumento, as respostas são manifestamente insuficientes. A preocupação com a formação dos professores deveria conduzir a que no futuro todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, tanto quanto possível, fossem atendidas dentro do sistema regular de ensino. O êxito escolar de todos os alunos passa pela formação de base dos futuros professores.

### **3.3. - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

#### **3.31. Evolução do Conceito de Representações Sociais.**

Enunciado nos finais do século passado por Durkeim (1895), o conceito de representação colectiva foi retomado por Moscovici (1961) na obra "La Psycanálise e Son Public". Entre uma e outra fase o conceito de representações sociais foi sendo objecto de numerosos estudos, ocupando hoje um papel de charneira no domínio da investigação em psicologia social.

No artigo "Representations Individuelles et Representations Collectives", Durkeim (1968) enuncia a necessidade do estudo das representações mentais colectivas, ao mesmo tempo que sublinha a irredutibilidade do pensamento colectivo e dos processos que o regem ao pensamento individual, e propõe a ligação de conteúdos e da estrutura do pensamento colectivo às formas de organização social. (Vala, J.1988)

---

<sup>121</sup> " A Formação Inicial e Especializada em Necessidades Educativas Especiais nos Estabelecimentos de Ensino Superior Público.Lisboa.Instituto de Inovação Educacional (IIE).1991)PP.37

Embora Moscovici reconheça em Durkeim o verdadeiro "fazedor" do conceito", na medida em que lhe fixa os contornos e lhe recolhe o direito de explicar os mais variados fenómenos na sociedade", contesta alguns aspectos da natureza da representação colectiva.

Para Moscovici a própria noção de representação modificou-se, as representações colectivas deram lugar às representações sociais. Por um lado é necessário levar em conta uma certa diversidade de origem, tanto dos indivíduos como dos grupos, e por outro, é necessário deslocar a pressão sobre a comunicação que permite aos sentimentos e aos indivíduos convergir de modo que qualquer coisa individual possa tornar-se social ou vice-versa.

Reconhecendo que as representações são simultaneamente geradas e adquiridas, retira-se-lhes a perspectiva pré-estabelecida, estática, que elas tinham na visão clássica. Para Moscovici a formulação de opiniões não resulta do sistema ideológico do sujeito; do seu sistema de valores, crenças, atitudes e assim sendo quando o sujeito emite uma opinião não é só o objecto que está em questão mas também a sua atitude em relação ao objecto. Ou seja, o sujeito vai reconstruir o objecto para o tornar conforme ao seu sistema de atitudes.

A representação do objecto vai ser determinada pelo tipo de relação que o sujeito estabelece com o objecto.

Na medida em que a resposta é determinada pelo tipo de representação pode dizer-se que a representação vai ser sempre determinada pela finalidade da situação; isto é, pela significação da situação para o indivíduo ou para o grupo.

A significação da situação é determinada pelas componentes objectivas mas essencialmente determinada pelo sistema de atitudes conscientes e inconscientes desenvolvido pelo indivíduo ou pelo grupo.

As representações sociais dependem do indivíduo (características pessoais e sociais, experiência, história, formação, etc.) mas são essencialmente determinadas pelo contexto social e ideológico no qual são produzidas.

Deste modo pode dizer-se que as representações são o produto da relação real ou imaginária que o indivíduo ou o grupo estabelece com o objecto representado.

Confrontado com um mundo a que tem de se ajustar o homem desenvolve mecanismos de compreensão e de reconstrução desse real

que lhe permite com alguma economia gerir e resolver os problemas que daí decorrem.

Os mecanismos de compreensão e reconstrução do real são fenómenos de natureza mais ou menos complexa, apresentando-se sob várias imagens que condensam um conjunto de significações.

Para além das imagens, encontram-se ainda, na sua riqueza fenomenológica, elementos diversos por vezes estudados de modo isolado: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes e opiniões. Estes elementos organizam-se sempre sob a espécie de um saber que diz qualquer coisa sobre o estado da realidade (Jodelet 1989) .<sup>122</sup>

Os mecanismos de condução construção e domínio do real são "sistemas de referência" que permitem ao homem interpretar a multiplicidade de ocorrências e dar um sentido ao inentendível; isto é, estes "mecanismos", "sistemas", e "categorias" são uma maneira de pensar e identificar a realidade quotidiana ; uma forma de conhecimento social que Moscovici (1989) designa genericamente de representações sociais.

Jodelet (1989), ao retomar o conceito, define-o como sendo "uma forma de conhecimento social elaborado e partilhado, tendo um objectivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social".<sup>123</sup>

Os indivíduos e os grupos produzem sobre si próprios, sobre os outros e sobre o que os rodeia interpretações que lhes permitem adequar os comportamentos nas diferentes situações. As formas de escutar e olhar o mundo bem como as interpretações de que e com que o sujeito o constroi e depende não são lineares; as redes de relações que estabelece, a complexidade dos contextos em que se move, os discursos e as ideologias que os caracterizam são comumente de natureza contraditória de difícil regulação.

As situações de interacção apresentam-se complexas e matizadas por crenças, atitudes e valores que posicionam o sujeito em situação de conflito e dissonância cognitiva onde os elementos cognitivos, simbólicos e afectivos entram em contradição.

O fenómeno das representações sociais, pela natureza e funções que

---

<sup>122</sup> Jodelet (1989) Les Representations Sociales PUF.Paris 36

<sup>123</sup> Ibidem pp.36

aa caracterizam permite ao sujeito a possibilidade da gestão e reconstrução de uma conflitualidade mais ou menos latente repondo níveis de regulação interna adequados, sem colocar o sujeito em situação de conflito ou de ruptura.

Jodelet (1989) <sup>124</sup> assinala a importância deste papel da representação social quando afirma que "à la limite" a representação preenche certas funções de suporte da identidade social e do equilíbrio sócio-cognitivo a que se encontra ligado.

A noção de representação social situa-se no interface entre o psicológico e o social:

"O social intervém de várias maneiras: pelo contexto concreto onde se situam as pessoas e os grupos, pela comunicação que se estabelece entre eles, pelos quadros de apreensão que lhes é fornecido pela sua bagagem cultural, pelos códigos, valores e ideologia ligada a posições ou pertenças sociais específicas." ( Moscovici, 1989)<sup>125</sup>

O psicológico intervém ao nível da actividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar a sua posição em relação às situações, acontecimentos, objectos e comunicações que lhes dizem respeito." (Moscovici 1989)

" Não são os actos e os pensamentos atómicos que devem reter a atenção, mas o conjunto de crenças e de idéias com uma coerência própria. É impossível explicar factos sociais partindo da psicologia dos indivíduos. Do mesmo modo que é impossível explicar estes conjuntos de crenças e idéias a partir do pensamento individual..." (Moscovici.1989)  
<sup>126</sup>

Para Moscovici (1989) esta forma de conhecimento social diz respeito ao modo como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida corrente, os dados ambientais, as informações que aí circulam as pessoas do seu envolvimento próximo e distante.

"As representações sociais enquanto conhecimento do "senso comum", "conhecimento prático"(...)"conhecimento socialmente elaborado e partilhado", "modalidades de pensamento prático orientadas para a

---

<sup>124</sup>Ibidem pp.51

<sup>125</sup> ( Moscovici, 1990)in:Jodelet (1989) Les Representations Sociales PUF.Paris 36 pp.61)

<sup>126</sup>Ibidem pp.67

comunicação, a compreensão e a mestria do envolvimento social, material e ideal" (Jodelet, 1984) são também " um produto e processo de uma actividade mental pela qual um indivíduo ou o grupo reconstitui o real com o qual se confronta; atribuindo-lhe uma significação específica.( Abric 1987)

A reestruturação desta realidade permite ao sujeito, como já referimos, a integração das características objectivas do objecto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes ou de normas.

As representações sociais encerram uma visão funcional do mundo que permite ao sujeito:

- dar significação às condutas e comportamentos;
- compreender a realidade através do seu sistema de referência;
- definir o seu lugar na realidade;

Nesta perspectiva as representações sociais seriam "um guia para a acção" ( Abric 1992) na medida em que eles encerram um sistema de antecipação mas também de expectativas. Como diz Abric," les jeux sont faites à l'avance".

Moscovici defende a idéia que uma das funções importantes das representações sociais é precisamente a "domestificação do estranho" a que se juntariam outras funções nomeadamente, a função justificativa

Segundo Doise e Palmonari (1986) as representações antecipam o desenrolar das relações sociais." e a sua função seria a de trazer à memória uma situação e sugerir um comportamento conveniente à situação presente. Actuam como modelos e revestem-se também de uma função justificativa como quando nas relações de discriminação da representação do outro, servem para justificar a acção e o modo de acção que com ele se estabelece.

Neste contexto fala-se muitas vezes de representações como de profecia ou mais precisamente de profecias que teriam a particularidade de criar, pela sua intervenção as condições necessárias para a sua inscrição durável na realidade social.

A todas as representações vão corresponder expectativas e antecipações a que igualmente correspondem sistemas de interpretação e de economia. Estes sistemas funcionam como mecanismos de defesa

que tendem naturalmente a manter os mecanismos das representações permitindo-lhe uma certa regulação da resistência à mudança e o equilíbrio do seu universo interno.

A resistência à mudança é assegurada pelos mecanismos de interpretação, e da negação da autoridade da fonte (Abric, 1992). Deste modo o sistema de representações do indivíduo ou do grupo funciona como um filtro interpretativo permitindo a função de regulação e auto-regulação. Assim sendo as representações são um reflexo, não o próprio objecto, mas as relações complexas, reais e imaginárias objectivas e simbólicas que o sujeito estabelece com o objecto. O que faz delas um sistema simbólico organizado e estruturado.

Estes elementos constitutivos introduzem na representação uma dimensão normativa avaliativa a partir da qual as informações são ponderadas e avaliadas pelo sujeito ( Abric, 1987 )

### **3.3.2.- ATITUDES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.**

Conceito chave no domínio da psicologia social, enquanto conceito unificador, o estudo da atitude conquistou uma posição importante nas ciências sociais.

Esperar-se-ia de um conceito com tão larga tradição no campo da psicologia uma apreensão menos ambígua. Contudo, existe uma tal diversidade de definições e pontos de vista que se torna difícil de circunscrever os elementos essenciais de forma definitiva.

Allport (1988) define a atitude como "um estado mental ou neural de "readiness," organizado através da experiência, exercendo uma directiva ou influência dinâmica sobre a resposta individual para com todos os objectos e situações com que está relacionado".<sup>127</sup>

A concepção geral de atitudes bem como os métodos que utiliza não evoluíram muito desde os anos 30. Segundo Doise (1989)<sup>128</sup> trata-se sempre da posição específica que um indivíduo ocupa sobre uma ou mais dimensões pertinentes para a avaliação de uma dada entidade social.

---

<sup>127</sup>Allport (1988) in: Andersen,L.- Attitude Measurement.in: Keeves, J. (1988) Educational Research Methodology and Measurement: An Internacional Handbook Press Pergamon New York

<sup>128</sup>Doise (1989) in: Jodelet op. citada p. 222

Esta ideia de avaliação - aptidão é melhor apreendida por (Thomas e Znaniecki; 1983) <sup>129</sup> quando referem que o termo "atitude" evoca na linguagem comum uma maneira de sentir e, no sentido figurado, uma conduta assumida em determinadas circunstâncias. Tomando a sua origem na palavra latina aptitudo, a noção de atitude apresenta, à partida, uma analogia com a noção de aptidão-disposição para agir. A atitude é deste modo, uma força ou um esquema adquirido que leva o sujeito a comportar-se de uma determinada maneira.

Segundo aqueles autores desde a sua introdução no campo da psicologia social (1918) a maior parte dos psicólogos sociais têm vindo a envolver-se em estudos no sentido de determinar as diferentes formas de atitudes, quer através de sondagens de opiniões, quer através de medidas sociométricas, ou ainda em experiências laboratoriais ou de terreno.

Entre os autores que tem seguido de perto o desenvolvimento da abordagem ao conceito, McGuire (1985/86), (citado por Doise, 1989) distingue três grandes períodos na história da investigação sobre as atitudes.

Um primeiro período, anos 1920 a 1930, consagrado à medida de atitudes; um segundo, de 1950 a 1960 onde se estudaram os seus processos de mudança; enquanto que actualmente se desenvolve a abordagem estrutural e sistémica.

A definição de atitude enunciada por Thomas e Znaniecki, (1918) como "mecanismo psicológico estudado principalmente no seu desenvolvimento em relação com o mundo social e em conjunto com aqueles valores sociais" inscreve-se no primeiro daqueles períodos.

Enquadram-se neste período os esforços de Thurstone e Chave (1920) e Likert (1950), para individualizar ainda mais as atitudes, tentando situar diferentes indivíduos uns em relação aos outros sobre escalas de atitudes medindo as diferentes disposições em função de objectos específicos como por exemplo a igreja, os partidos políticos, etc.

Na fase seguinte, as mudanças de atitude emergem de modo significativo, como campo de investigação, ganhando relevância as relações entre as características da origem da mensagem, os meios de comunicação, e os receptores para detectar as condições de atitudes óptimas da mudança.

Em meados dos anos 50 Newcomb descrevia as atitudes como sendo

---

<sup>129</sup>(Thomas e Znaniecki; (1983)-Les Attitudes.Paris PUF.127p.

o resultado de uma triangulação feita de cognitivo, afectivo, e componentes comportamentais.

Apesar da dificuldade do conceito vários investigadores chegaram a uma forma mais ou menos implícita das suas características fundamentais que seriam sumariamente as seguintes:

- \_ Uma tendência relativamente estável do sujeito que pode ser perspectivada como um sistema permanente de avaliações positivas e negativas, permitindo predizer a reacção do indivíduo em condições conhecidas. Susceptível de mudança sendo definida como um constructo, as mudanças que permitem inferi-lo manifestam-se nos comportamentos verbais e não verbais do sujeito.
- \_ Passível de ser aprendida e de se desenvolver pela experiência. Adquire-se e transforma-se em situações privilegiadas de interacção ou de experiências sociais anteriores.
- \_ Tendência que influencia mais ou menos o comportamento podendo despoletar toda uma gama de comportamentos.

Morissette e Gingras(1989) acrescentam esta caracterização da atitude ao inseri-la no domínio afectivo da personalidade. Segundo eles a atitude seria como que uma disposição interior do sujeito que se traduziria em reacções emotivas moderadas que seriam aprendidas e sentidas cada vez que ao sujeito entrasse em contacto com o objecto (idéia, actividade) despoletando-se no momento reacções emotivas de aproximação ou de afastamento.

A estas componentes fundamentais os autores consideram ainda outros elementos a juntar: a intensidade, a direcção e o alvo. O primeiro elemento reflecte o grau mais ou menos intenso da reacção emotiva. A direcção dada comporta e é observada através das reacções verbais e não verbais do sujeito, apresentando geralmente uma direcção bipolar e comporta toda a gestualidade indiciadora de aproximação, (desejo, prazer, gosto) em relação ao objecto o o oposto. A resposta emotiva reporta-se a um sujeito(objecto, etc.) pressupondo portanto a ligação a um alvo.(sujeito, objecto, ideia).

Actualmente a investigação incide sobre a estrutura interna das atitudes permitindo uma conceptualização mais integrada articulando o sistema que se detem ao nível do indivíduo com o estudo da sua inserção em sistemas de natureza societal.

Alguns autores consideram as atitudes como o resultado da transformação da própria representação o que remete para o campo da



representação.

Campo da representação: o conjunto estruturado de opiniões e de crenças significativamente orientado para determinados aspectos precisos do objecto ou da situação a representar define o campo da representação.(

Dado que nem toda a formação é significativa e portanto não mobilizada, o sujeito ao seleccionar a informação em função dos seus interesses e objectivos, elabora um esquema figurativo onde estão presentes os elementos mais valorativos em função de determinados factores.

O esquema é integrado por um conjunto de imagens e reenviado para modelos sociais estruturados a partir de conteúdos concretos, começando a precisar-se a importância atribuída ao elemento ou diversos elementos da situação em função da significação específica que cada um tem para o sujeito.

"É a finalidade da situação na qual se produz a representação que vai determinar o, ou os elementos centrais."(Abric1989)

A organização das imagens processa-se a partir da focalização dos sujeitos sobre determinadas informações em consonância, com o cenário das experiências pessoais, sociais e culturais anteriores e com os estilos dessa inserção.

" É determinada pelo sujeito (a sua história e o seu vivido), pelo sistema social e ideológico no qual se insere, pela natureza dos laços que o sujeito estabelece com o sistema social."Abric(1989)<sup>130</sup>

Este conhecimento social diz assim mais respeito ao modo como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida corrente, os dados ambientais, as informações que aí circulam as pessoas do seu envolvimento próximo e distante.

Para Doise (1986)<sup>131</sup> a investigação sobre as representações sociais apresenta uma via para integrar nos estudos dos sistemas individuais, atitudes dirigidas sobre os sistemas de relações sociais. Se o projecto central da investigação sobre as representações sociais procura sobretudo imbricar o estudo de sistemas diferentes, há todavia dados relevantes a conservar de outras abordagens e, entre eles situam-se as investigações actuais sobre as mudanças de atitudes.

---

<sup>130</sup>"Abric (1989) in: Jodelet op. citada p. 188

<sup>131</sup>Doise W.;Palmonari,A.(1986)-L'etude Des representations Sociales Delachaux e Niestlé-Neuchatel Paris

"As atitudes seriam assim como a expressão de sistemas de relações sociais cujas modificações explicariam as mudanças de atitude" <sup>132</sup>(Doise 1989)

Neste contexto este autor considera a atitude como o resultado das fases do processo de transformação da própria representação. As atitudes seriam assim resultados da objectivação, sendo esta, como já vimos e num primeiro momento, um processo em que as informações são descontextualizadas em função de critérios culturais e critérios normativos.

Mas mais importante que a objectivação na compreensão do construção da atitude é o processo da "ancrage" que consiste na incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares.

Segundo Doise, (1989) estudar a " ancrage" das atitudes nas relações sociais que as geram é voltar a estudá-las como representações sociais.

A apreensão da representação não é possível a partir dos seus "elementos periféricos" e o campo da representação "(nucleo duro)" é a dimensão mais difícil de apreensão.

### **3.3.3 - ATITUDES , REPRESENTAÇÕES E INTEGRAÇÃO**

Tanto numa perspectiva social como psicopedagógica, a maioria dos estudos conduzidos no domínio da integração, consideram a mudança de atitudes como a condição essencial sem a qual dificilmente se concretizará, no domínio das práticas sociais e educativas, tal objectivo.

Na segregação, enquanto produto e processo atitudinais enovelam-se noções múltiplas, herança dos tempos e lugares, (Roma, Grécia, Civilização Ocidental) modos de ser e de pensar. Belo, perfeito, divino, útil, rentável, e normal constituem idéias/acção que determinam motes atitudinais individuais e sociais para com a deficiência.

Estas formas de carácter essencialmente cultural quase arquetipais são adensadas por outras, decorrentes de estereótipos e falta de informação agindo como barreiras preconceituais,<sup>133</sup> para com as pessoas portadoras de deficiência.

---

<sup>132</sup>Doise (1989) in: Jodelet op. citada p. 228

<sup>133</sup>Stokkum (1984).p84-Preconceito-crença ou atitude generalizada, baseada em falsas premissas.Transformam-se em preconceitos através da generalização o que conduz a julgar toda a gente como categorias sem deixar espaço a julgamentos individuais.

A este propósito Hoekstra,(1984),<sup>134</sup> refere que, "as pessoas com dificuldades de aprendizagem não são só estúpidos, mas percebidas como preguiçosos, impertinentes, despoletando mau comportamento; os deficientes mentais e físicos são perigosos, os cegos são musicais e supernaturalmente dotados, enquanto os surdos são vistos como desconfiados e impertinentes".

Os efeitos destas "idéias/acção", longe de actuarem ao nível dos mecanismo de julgamento individual, e permanecerem no espaço individual restricto, desenvolvendo formas mais ou menos contidas de reacção à diferença; não só actuam ao nível individual sob a forma de preconceitos, (pre-conceitos) criando um espectro através do qual a realidade exterior é organizada em categorias; como actuam como motores silênciosos cuja potência se concretiza em formas reactivas à diferença fazendo interagir o sistema pessoal de crenças e os sistemas de relações sociais; criando dificuldades comportamentais e relacionais sutilmente estruturadas (função da representação) que actuam mais significativamente e de modo diversificado, quando o indivíduo se inicia socialmente no mundo da escola e progressivamente se envolve no seio da sociedade e no domínio do trabalho.

O dinamismo subjacente a estes fenómenos é complexo e paradoxal; complexo porque a constatação da diferença inicial, desencadeia um fenómeno de etiquetagem que extrapola para além da natureza dessa diferença; paradoxal porque parece existir ao nível do emissor uma disfunção entre o que é pensado, o que é sentido e o que é agido.

Vários autores atribuem ou definem atitudes como uma predisposição emocional para com alguma coisa, como uma disposição para determinado comportamento.

Mann(1983) define atitude como uma disposição mental face a uma acção potencial. Contudo e como diz Stokkum (1984), "nem todos os investigadores do domínio, definem atitudes como uma disposição para o comportamento, referindo que a atitude é um comportamento com uma forte componente cognitiva e afectiva "<sup>135</sup>.

Este autor, tal como Vash (1984)<sup>136</sup> consideram que alguns investigadores interpretam as medidas de atitude sem levarem em conta

---

<sup>134</sup>Hoekstra,(1984) G. F. (1984)-Tools For Change of Attitude-Actas-Proceedings of the 15thCongress of Rehabilitation Internacional.Lisbon. pp.15

<sup>135</sup>Stokkum S, (1984)-On change of Attitudes or Attitudes of Change Actas-Proceedings of the 15th Congress of Rehabilitation Internacional. Lisbon. pp:81-87.

<sup>136</sup>Vash (1984)-Attitude Change. Actas-Proceedings of the 15th Congress of Rehabilitation Internacional.Lisbon. pp:87-93

a relação de congruência, entre as palavras e os factos. "Presumem uma certa congruência entre o que as pessoas sentem, dizem e fazem. Contudo, várias investigações demonstraram que o acto verbal parece ter um valor emocional mais independente ou significado simbólico sem uma disposição congruente para agir.

Para Vash,(1984) é necessário triangular entre as crenças, as respostas de tipo emocional e os comportamentos manifestos para identificar correctamente as atitudes da pessoa em relação a qualquer coisa.

Os resultados dos estudos conduzidos na Suécia, (sobre as atitudes para com a prática legal do aborto), revelaram que é possível existir ao mesmo tempo uma atitude geral muito positiva e simultaneamente atitudes extremamente restritivas em relação a outros. Mas também ocorre que pessoas que tem atitudes gerais claramente negativas terem atitudes liberais em relação a outros casos.

A compreensão destes resultados reside, segundo Stokkum,( 1984) na existência de atitudes com um elevado carga emocional transportando uma espécie de significado simbólico sem estar enraizado em acções concretas e portanto as atitudes de aceitação encontradas com mais expressivas podem não conduzir a nenhuma acção concreta no sentido de alterar a situação.

Esta afirmação ganha particular relevância no contexto do nosso estudo. Será que os enunciados ao nível dos princípios estarão presentes nas práticas? Será que os professores, situados entre a obrigatoriedade dos normativos que regulamentam a integração, o discurso caritativo, pseudo humanizante, e a auto aceitação do seu papel como factor de sucesso da integração, irão manter níveis de coerência? Que tipo de coerência? Será pertinente questionar o nível de coerência individual sem questionar a coerência social ao nível das medidas e política social/educacional e da segurança social para com as pessoas portadoras de deficiência? Que grau de coerência existe entre as medidas, a organização dos serviços e os valores ideológicos subjacentes? De que modo e que formação?

Como já referimos, nas últimas décadas, e fruto de circunstancialismos e enquadramentos vários ( mudanças sociais e económicas, avanço na investigação científica, movimentos de opinião e dos direitos humanos) têm-se registados esforços significativos no sentido da integração e de formas de intervenção social no sentido de minimizar as diferenças e, reduzir as distâncias.

Equacionar a extensão dos efeitos negativos das atitudes nas relações interactivas e reflectir sobre os mecanismos que podem intervir na sua modificação, supõe a consciência de que esses obstáculos existem de facto, que são actuaes, mas também modificáveis.

Quais são os meios disponíveis capazes de influenciar a mudança de atitudes para com as pessoas com deficiência?

A psicologia social situa sob várias perspectivas a abordagem à formação e mudança de atitudes ao nível individual. Contudo quando nos situamos ao nível da mudança de atitudes em termos globais, estão implícitas, (particularmente ao nível societal), dimensões culturais e valorativas cruciais, princípios filosóficos e a religião dominante determinantes na formação; neste contexto, aquela problemática é enquadrada, por alguns autores como um "processo de comunicação".

Factores como o prestígio do comunicador, as intensões do comunicador, a identificação com o comunicador, o grupo de referência (uma das fontes de maior pressão e persuasão) e o poder persuasivo da comunicação são considerados de grande importância.

Hoekstra, G. F. (1984) <sup>137</sup>considerando os meios disponíveis para que a pessoa com deficiência possa alterar as suas atitudes face ao "normal" sugere cinco possibilidades:

- . auto aceitação pela pessoa com deficiência;
- . formas da pessoa com deficiência interagir socialmente e mostrar desejo de participar nas actividades sociais;
- . influenciar a sociedade através de formação e educação;
- . desenvolver informação específica acerca das causas e contextos da deficiência.

Se ponderarmos cada uma destas possibilidades conclui-se que apresentam um duplo sentido, servindo tanto a uns quanto a outros; e que, em combinações várias, podem constituir formas eficazes no processo de mudança de atitudes.

Se a auto aceitação, enquanto processo consciente da não dependência da imagem exterior e da não acomodação à modelização exterior, é tão fundamental na estruturação da personalidade e na arquitectura afectivo-emocional na pessoa com deficiência, poderemos perguntar se ela não se reveste da mesma ordem de importância para qualquer outro indivíduo.

---

<sup>137</sup>Hoekstra, G. F. (1984)-Tools For Change of Attitude-Actas-Proceedings of the 15th Congress of Rehabilitation International.Lisbon. pp:113-119.

### 3.3.4. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO EDUCATIVO

A escola numa perspectiva histórica e nas funções ideológicas que a definem ( reguladora, selectiva, etc. ) é testemunho e objecto da história da sociedade. Como instituição detem um papel importante na transmissão dos sistemas de valores, na reprodução do saber e das relações com o saber; a escola legitima as diferenças sociais transformando-as em diferenças escolares (Benavente 1990).

O domínio educativo, pela sua riqueza fenomenológica, apresenta-se como um campo aberto de pesquisa onde o modelo das representações sociais encontra uma clara pertinência.

A dimensão interactiva na formação e expressão das representações e a função destas na orientação das posições dos professores, pais e alunos perante a instituição escolar bem como o discurso da escola sobre si própria são critérios mais que suficientes para justificar a sua inscrição na problemática mais geral das representações sociais.

O conceito de representação social permite na sua complexidade melhor apreender os significados contidos nos discursos dos diversos actores sociais envolvidos e das suas práticas bem como a compreensão mais subtil de mecanismos, discursos e rituais aparentemente contraditórios camuflados sob formas de expressão de acções não lógicas" que caracterizam processos de resistência à mudança de perspectiva e de atitudes.

Benavente, A. (1990) considera que o disfuncionamento entre os pedidos pedagógicos e administrativos, as relações formais e bloqueadas entre pais e professores, entre a escola e o meio que a rodeia, o modo individual e individualista de viver o espaço profissional e a representação da criança de diferentes meios sociais constituem traços essencialmente negativos que reforçam as lógicas e mecanismos de selecção escolar e de reprodução social. Mas para além deste universo objectivo, estruturado pelos objectivos da escola, para além das condições materiais do trabalho e do estatuto dos professores é necessário considerar em articulação, um universo vivido e sentido, estruturado por hábitos e representações numa tessitura que é necessário ter em conta em qualquer situação de mudança.

Para Mollo, (1986) todo o acto educativo se situa num processo de interacção: interacções múltiplas entre os indivíduos, os grupos e as instituições. Estas interacções pressupõem representações sociais da educação, que a um nível mais lato se inscrevem no campo da ideologia.

A educação de modo mais ou menos mais implícito desenvolve como objectivos, valores morais e processos de adaptação isto é, "trata-se de formar homens necessários à sociedade (...)" segundo categorias previamente definidas. (Mollo.s.1986)

O sistema educativo constroi-se assim com e em referência a normas e a representação funde-se nesse modelo. De modo geral o modelo pedagógico apresenta como constantes um aspecto normativo e de resistência à mudança, o que faz com que em graus diversos esta noção contenha sempre um substrato moral. Com as conotações que lhe são específicas as representações da educação são simultaneamente referências e produtos da interacção educativa.

Dechamps e al.(1982) sublinharam que a noção de representação oferece uma via nova para a explicação dos mecanismos pelos quais factores sociais agem sobre o processo educativo influenciando os resultados; e ao mesmo tempo favorece a articulação à psicologia e à sociologia da educação

Esta articulação não diz só respeito à compreensão dos fenómenos macroscópicos: as relações entre a pertença a um dado grupo social e as atitudes e comportamentos face à escola, o modo como o professor concebe o seu papel, etc. Diz também respeito aos níveis de análise mais finos, relativos à comunicação pedagógica no seio da classe e na construção dos saberes.

De facto a noção de representação social tem vindo a situar-se como posição de charneira no âmbito da investigação em psicologia social. Embora, a sua aplicação extrapole para outros domínios das ciências sociais e humanas ( cultura, religião, movimentos sociais, economia, riscos ambientais), são poucas as investigações centradas sobre o papel das representações sociais no domínio educativo.

Constituem excepção os trabalhos de Mollo (1970, 1984); Gilly (1980, 1984, 1989); Siano (1985) e Benavente (1990).

Porém "o universo escolar está pela sua própria natureza, impregnado de elementos sociais, culturais e ideológicos e, tanto nos

"meios" como no "produto" do seu trabalho, jogam-se projectos de sociedade". O domínio educativo apresenta-se como um campo onde se desenrolam sistemas de comportamentos e de acções desempenhadas por actores, organizados de modo a produzir certos produtos especializados destinados à sociedade e aos seus membros (Benavente, A. Ibidem).

Shipman, propõe que se considere a escola como uma rede de posições e status aos quais estão afectos professores e alunos e onde aprendem as normas que definem os seus papéis. Estes estão inscritos na estrutura formal da escola e nas suas culturas ambientais.

O campo educativo desenvolve-se assim como numa relação de comportamentos valores e normas, vinculados em sistemas de comunicação intergrupos, organizados e ligados entre si, por sistemas de autoridade e por redes de relações permitindo às informações, recursos e produtos passar de um grupo ao outro mobilizando diferentes expectativas e diferentes leituras da realidade. Nesta perspectiva a escola, apresenta-se como um campo de estudos por excelência nos aportes teóricos das representações sociais na medida em que elas orientam a atenção para o papel que o conjunto organizado de significações sociais desempenha no processo educativo e na compreensão dos factos educativos; e permite-nos ver, como refere Gilly (1989) como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais e esclarecer sobre o papel destas construções nas relações destes grupos ao objecto da sua representação.

Podem referir-se três tipos de trabalho no interface representação/educação (Gilly 1984) :

- centrados sobre o estudo da instituição escola, dos seus agentes, enquanto objectos sociais macroscópicos das representações;
- centrados sobre o estudo das representações recíprocas professor aluno;
- trabalhos que tentam apreciar o impacto dos fenómenos da representação sobre os mecanismos da acção educativa:



### 3.3.5 - AS REPRESENTAÇÕES DO SUCESSO ESCOLAR

Fechada sobre si mesmo a escola existe na "contradição profunda entre o discurso da ideologia igualitária e um funcionamento desigual que se traduz por diferenças de sucesso ligadas às diferenças sociais e à existência de redes escolares distintas. Na necessidade de estabelecer um novo equilíbrio que lhe permita gerir aquela contradição, a escola legitima "numa construção representativa o funcionamento desigual sem no entanto pôr em causa o sistema e a ideologia igualitária".

Neste novo contexto a conflitualidade do sucesso ou do insucesso emerge como exterior à escola suportada por um "saber novo" proveniente das ciências de educação (o quoficiente intelectual, a categorização da deficiência, etc ) tem como sujeito o próprio sujeito.

Estamos perante aquilo que em ciências de educação se designa como as teorias do dom ou teorias do sujeito.

"O recurso à explicação pelo dom assegura não só a função de conservação que protege as práticas já que remete para o exterior do aparelho escolar a explicação dos seus insucessos como, no dizer de Gilly, lhe dá boa consciência. <sup>138</sup>

As transformações nas estruturas do aparelho produtivo, as progressivas exigências do mundo do trabalho, a evolução das posições científicas e a permeabilidade dos saberes vem novamente alterar a ordem estabelecida no discurso educativo. O sujeito não está determinado geneticamente e em absoluto, o sujeito, como já referimos realiza-se "em situação de si mesmo".

---

<sup>138</sup>Gilly in: Jodelet op. citada p.367



## **IV. Campo de Questionamento**

### **4.1.Delimitação do Problema**

A evolução dos sistemas políticos e sociais, o desenvolvimento de novos textos legais e a progressiva internacionalização do conceito de necessidade educativas especiais suportam toda uma movimentação à volta das oportunidades de acesso à educação das crianças deficientes .

No momento actual a educação em Portugal atravessa uma fase de profunda transformação que se traduz por um lado, num sentido descentralizador e, por outro, nas oportunidades de acesso à educação.

A problemática das necessidades educativas especiais que a partir dos anos setenta adquiriu progressivamente uma perspectiva integradora, encontra na Leis de Bases do Sistema Educativo uma tradução para um protagonismo mais alargado.

O alargamento das estruturas da Educação Especial um sùtil reanimar do pensamento pedagógico da comunidade científico e uma progressiva emergência do protagonismo da sociedade civil têm concorrido para que a educação das crianças com este tipo de necessidades tenha estabelecido novas conexões e envolvido outros conceitos.

A idéia fundamental que decorre do quadro teórico desenvolvido nos capítulos anteriores, é a de que o professor dentro das diversas variáveis que afectam a integração, é reconhecido como uma variável decisiva na condução daquele processo.

Situado no terreno privilegiado da educação, onde se jogam normas atitudes e valores fundamentais para a futura integração do deficiente na sociedade activa, o professor suscita um questionamento fundamental dependendo de cada investigador e das prespectivas que cada um coloca.

Quem são? Quais as suas expectativas ? que formação? qual a sua importância no processo da integração

A carência de profissionais especializados capazes de responder às necessidades educativas especiais é um dado há muito adquirido..As novas orientações no domínio da integração escolar vem colocar de forma mais explícita o problema da preparação e do número de professores.

Assiste-se assim a um quadro de desenvolvimento das estruturas e medida integradoras e por outro, a um número muito reduzido de professores especializados.

A ponderação dos mecanismos de implementação da inovação são fundamentais reflectindo-se os seus efeitos na qualidade e eficácia da apropriação dessa inovação.

A passagem de uma concepção segregadora de atendimento à diferença, a uma concepção integradora acarreta a ponderação de vários actores e factores.

Neste contexto parece-nos importante questionar os actores que dada a sua posição no processo da integração, pelo efeito da sua acção educativa e pelas posturas atitudinais que desenvolvem detêm um papel importante na apropriação e concretização das políticas da integração.

A importância atribuída às atitudes decorre do facto destas não se circunscreverem ao acto educativo directo, mas extravasarem a sua influência para lá dessa relação e do universo da sala de aula, tendo por isso de ser equacionada na dinâmica global da integração.

A problemática da integração da criança com necessidades educativas especiais constitui um processo com múltiplas facetas: neurológicas, psicológicas, pedagógicas, sociológicas, económicas etc

Destas características depende grande parte das representações que os professores fazem do que se designa por integração:

- do papel que se atribuem nesse processo;
- das competências que julgam necessárias desenvolver; bem como
- dos factores que no quadro das necessidades educativas especiais consideram fundamentais.

Do que se constatou nos capítulos anteriores a integração surge no quadro de reestruturação do ensino que acompanha a Reforma Educativa assente num quadro de carácter normativo e obrigatório; mas paradoxalmente permissivo à segregação, o "sempre que possível"<sup>139</sup> que deixará a legislação à mercê de leituras pessoais e contextuais.

A ambiguidade da lei virá pôr em realce as atitudes dos professores dado que, ao extrapolar para o ensino básico o fluxo de crianças, que numa lógica recente seriam pertença das instituições da educação especial, deixam quase exclusivamente ao professor a

---

<sup>139</sup> cit da Lei de Bases do Sistema Educativo

responsabilidade de responder e de determinar as acções mais adequadas a cada uma das situações que surgem no plano da integração.

Para o professor a ideia de integração revela uma representação que reúne na sua formulação opções pedagógicas e didácticas que veiculam uma forma de a conceber.

Para Bandura(1986) o auto reconhecimento quanto à capacidade de utilizar com sucesso determinados comportamentos, está associada a uma maior capacidade de identificar as acções mais adequadas à resolução de um problema.

Segundo aquele autor constata-se que os indivíduos associam as acções aos resultados que lhe correspondem, e que em função disso, tendem não só a rejeitar as tarefas que acreditam exceder as suas capacidades, mas também a adoptar aquelas em que se sentem mais capazes.

Ora o conceito de necessidades educativas especiais enquanto conceito dinâmico e interactivo, veicula no professor, a ideia de desenvolver novas posturas pedagógicas, construir estratégias e práticas mais consertadas na exigência de um "crescendo" de respostas às necessidades educativas especiais dos alunos.

A hegemonia do rendimento escolar sobre qualquer outro objectivo ao nível da escola, a heterogeneidade da classe, a presença de categorias de diagnóstico mais ou menos problemáticos, a partilha da classe com "o outro" (professor do especial) podem ser sentidas por muitos professores como um obstáculo à ideia de competência e sucesso pedagógico.

As representações veiculadas à integração devem ser entendidas segundo esquemas de valores e padrões que dependem:

- do modo como os professores vivem e sentem as pressões e influências do grupo de pertença;
- da função social atribuída à escola;
- da satisfação pessoal e profissional no modo como face aos sentem a tarefa realizada;
- do grau de êxito alcançado;
- da sua própria noção de normalidade. Em suma o modo como representam o sucesso da integração escolar da criança com necessidades educativas especiais.

Não se trata somente das atitudes do professor face à utilização de

determinadas estratégias mas fundamentalmente da representação da situação de integração e a percepção de si mesmo nesta situação.

O papel que ele se atribui neste processo relaciona-se com a capacidade de se aceitar nas novas formas de parceria que a integração deixa supor; ou seja, aceitar que a integração, enquanto processo interactivo o irá veicular, identificar e, simultaneamente anular, na medida em que as necessidades educativas especiais da criança passam na maioria das vezes pela eficácia e colaboração transdisciplinar de equipas e dos serviços.

É na compreensão da anulação individual e temporária enquanto estratégia, que reside a possibilidade da partilha, da responsabilidade, da decisão e também do sucesso da integração.

Face a esta problemática do espaço transdisciplinar como é que os actores privilegiados reagem? como pensam?

As interrogações sobre os actores na cena educativa não se ficam no limiar do "eu -professor". Para além dos aspectos profissionais existe um outro conjunto de situações que caracteriza a condição de ser professor, traduz uma determinada forma de apreender a realidade. A história de vida do professor, a origem sócio- cultural, o grupo de pertença, as aspirações sociais, a formação que recebeu, as condições de isolamento a que está sujeito (e a que se sujeita) são factores estruturantes do modo com que se apreende a realidade

A apreensão dessa realidade é tanto mais dolorosa para o professor quanto ele, na tentativa de fuga para a frente, se vê distante do modelo idealizado.

Como se sente "aquele que ensina" o "homem perfeito"<sup>140</sup> face à criança deficiente?

Como é que "o que detém o saber", reage ao ver-se confrontado com a presença da criança deficiente que talvez nunca aprenda "aquele saber"?

As questões que nos induziram ao estudo decorrem do quadro de questionamento apresentado, considerando os vários aspectos enunciados.

O nosso objectivo é conhecer as representações dos factores de sucesso da integração escolar.

Para isso empreendemos uma primeira etapa onde tentámos a

---

<sup>140</sup> Abraham, A., (1982)- Le Monde Interieur des Enseignants. Toulouse. Edit. ERES, p.53

apreensão do significado da integração nos professores com e sem formação específica. Pretendíamos aceder à pertinência da integração e saber, na perspectiva dos professores de ambos os grupos amostrais, que vantagens ou desvantagens a integração acarreta, que tipo de requisitos ou realidades contextuais terão de ser ponderadas na condução de uma integração bem sucedida no sentido de compreender a dimensão que é atribuída à criança, e como é que o professor se representa neste processo.

Propunhamo-nos determinar os factores que os professores a partir das suas práticas, consideravam como mais condicionadores ou mais facilitadores da integração.

Pretendíamos ainda encontrar o tipo de formação que seria necessária ao professor do ensino regular no cenário da integração.

Em síntese, cingindo-nos a estas questões principais pretendíamos aceder a uma maior compreensão da integração e do papel dos seus actores, no sentido de contribuir para uma melhor compreensão dos obstáculos que se colocam à integração .

#### **4.2.Objectivos do Estudos**

A presente investigação assume os seguintes objectivos :

Analisar as representações dos professores com e sem formação específica em relação à integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais.

- a partir dos resultados da análise identificar as diferenças entre os factores de sucesso de um e outro grupo;

- contribuir para o aprofundamento da problemática da integração de crianças com necessidades educativas

#### **4.3 .Hipóteses de Pesquisa**

Reconhecendo que a formação dos professores tem um papel determinante nas atitudes e comportamentos que desenvolvem face à escola, à relação pedagógica com os alunos e ao modo como se

percepcionam nesse mesmo processo.

Reconhecendo ainda que os diferentes estatutos profissionais dos professores, as diferentes práticas e as diferentes formações conduzem necessariamente a modos diversos de olhar a integração escolar da criança com necessidades educativas especiais esperamos que:

#### Hipótese Geral:

As representações do sucesso da integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais variam em função das diferenças de formação dos grupos em presença.

#### Hipótese 1:

As representações dos professores com formação e sem formação específica diferem nas atitudes perante a integração sendo que, os primeiros apresentam atitudes mais favoráveis face à integração e os segundos apresentam uma atitude mais desfavorável.

#### Hipótese 2:

A representação dos professores com formação e sem formação específica diferem face aos factores de sucesso da integração na medida em que os primeiros apresentam características de pluridimensionalidade e os segundos apresentam características de unidimensionalidade.

#### Hipótese 3:

As representações dos professores face aos factores de sucesso da integração diferem na importância atribuída aos factores centrais na problemática da criança sendo que os professores sem formação lhe atribuem um peso maior e os professores com formação um menor peso.



## V. Metodologia

### 5.1. Amostra.

A amostra é constituída por um total de 149 professores, pertencentes a dois grupos profissionais distintos exercendo ambos as suas funções ao nível do 1º ciclo do ensino básico.

Deste total 107 são professores sem formação específica e os restantes 42 são professores com formação específica.

As idades dos professores distribuem-se por escalões que vão desde "com menos de 26 anos" a "mais de 45" .

Em ambos os grupos amostrais se observa que a maioria tem mais de 45 anos.

Tanto num quanto noutro grupo de professores a taxa de feminização é elevadíssima sendo que, dos 149 professores só dois são do sexo masculino, situando-se um em cada grupo amostral.

Os professores sem formação específica têm como habilitação o curso de professores do primeiro ciclo do ensino básico e os professores com formação específica têm o curso de especialização em Educação Especial do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira

Os professores sem formação específica leccionam em estabelecimentos de ensino da cidade de Lisboa, situando-se nas seguintes zonas: Alcântara, Algés, Alvalade, Benfica, Carnaxide, Carnide, Charneca do Lumiar, Picheleira, Linda-A-Velha, Lumiar, Miraflores, Olivais.

Os professores com formação especializada são professores destacados nas equipas de ensino integrado que dão apoio nos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo das respectivas zonas de intervenção.

Todos os estabelecimentos de ensino regular cujos professores foram abrangidos pelo inquérito recebiam apoio das equipas de ensino integrado, sendo em alguns casos a sede da própria equipa.

## 5.2. Material e Métodos

### 5.2.1 Estruturação do Questionário

A revisão de literatura confrontou-nos com a dificuldade da construção de um instrumento de análise adequado ao estudo específico das representações do sucesso da integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais.

Contudo a sua consulta foi fundamental na medida em que nos permitiu, ponderar alguns elementos e modos da sua construção.

Nesse sentido analisámos alguns estudos, sendo-nos útil a revisão bibliográfica organizada por Gilly (1982)<sup>141</sup> no domínio das representações do aluno e do professor.

Da análise dos estudos publicados neste domínio retivemos o de Bourgeois, J. P. (1983)<sup>142</sup> dado a sua incidência sobre a percepção que os professores primários têm sobre o insucesso escolar.

Segundo este autor o professor, pela formação de que foi alvo, mostra-se bastante resistente à linguagem utilizada pelas ciências sociológicas o que deve conduzir a uma ponderação das formas e adequação da linguagem a utilizar.

Também no domínio da literatura anglo-saxónica recorremos aos estudos de Hegarty S. (1984).<sup>143</sup> cuja consulta se revelou pertinente na estruturação da abordagem a fazer acerca dos pais como factores facilitadores, da formação de professores, das atitudes e percepções para com as crianças com necessidade educativas especiais, assim como da selecção dos factores que constituiriam a escala dos factores de sucesso da integração.

A maioria dos estudos e a totalidade dos autores que abordaram numa perspectiva científica a abordagem à integração escolar das populações em estudo consideraram o papel e a importância das atitudes nesse processo, contudo foi-nos difícil encontrar essa preocupação reflectida no domínio dos instrumentos.

Assim e de uma revisão de literatura mais alargada, no campo das atitudes, seleccionámos dos trabalhos de Garcia (1985)<sup>144</sup> uma escala de

<sup>141</sup>Gilly, M. (1982) - *Maitre-élève, Roles Institutionnels et Représentations*, Paris. Puf, 1982 .pp.366

<sup>142</sup>Bourgeois, J. P. (1983) - "Comment les Instituteurs Perçoivent l'Échec Scolaire". *Revue Française de Pédagogie*, n.62, 1983. pp.27-39

<sup>143</sup>Hegarty, Seamus (1984). - *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. NFER-Nelson, Oxford. pp.479

<sup>144</sup>Garcia J. N. ; Alonso, J. C. (1985). - *Actitudes de los Maestros Hacia La Integración Escolar de Niños Con Necesidades Especiales*. in *Infância Y Aprendizaje*, 30, pp.51-58.

atitudes tipo Likert que no questionário.

A opção pelo questionário, justificou-se por duas razões fundamentais:

Em primeiro lugar porque como refere Berdie e Anderson(1974) o inquérito tem precisamente como "objecto revelar o que existe como realidade psico-social latente na medida em que procura não só a compreensão das estruturas sociológicas,(...) mas permite também estudar as relações entre os factos recolhidos, bem como a determinação e a medida dos fenómenos psicológicos colectivos."

Em segundo lugar porque pretendia-mos recolher as opiniões junto de uma amostra alargada, e neste sentido as vantagens de padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação proporcionada pelo questionário <sup>145</sup> foram factores considerados decisivos.

O questionário que elaborámos tinha como objectivo recolher as opiniões dos professores com e sem formação específica, sobre a integração escolar considerando: as vantagens e desvantagens que acarreta, o tipo de formação julgado necessário para uma condução positiva do processo, os factores facilitadores e potencializadores do sucesso e por último as atitudes dos dois grupos amostrais face à integração das crianças com necessidades educativas especiais.

Na sua construção utilizámos uma metodologia que se desenrolou ao longo das seguintes fases:

Primeira fase:

- Entrevista Exploratória;
- Elaboração do projecto de questionário;

Segunda fase ou de Validação:

- Primeira aplicação Pré-teste;
- Reformulação do questionário;
- Segunda aplicação;
- Reformulação definitiva aplicação definitiva do questionário;

Com o objectivo de recolher as opiniões dos professores no sentido de as poder inscrever no quadro das representações dos professores que nos propusemos abordar, organizámos, um guião a partir de quatro questões chaves a utilizar sob a forma de entrevista semi-directiva.

---

<sup>145</sup> Berdie et Anderson,(1974)

Chauchat, (1990).<sup>146</sup>

Foi nossa preocupação, e de acordo com o preconizado por Mucchielli (1974) e Giglione e Matalon (1977,1985) a elaboração de um guião simples e flexível.

Procurámos que de modo informal os professores exprimissem as suas opiniões pelo que a entrevista foi conduzida em função do discurso do sujeito e nas condições de emergência do discurso. As entrevistas, aplicadas a duas professoras do 1º ciclo do ensino básico e a duas professoras do ensino especial, desenrolaram-se no local escolhido pelos professores. Procurámos para a realização da entrevistas professoras que por um lado integrassem as equipas de ensino integrado e, no caso das professoras do 1º ciclo, que estivessem em serviço e que, no plano etário e tempo de serviço se colocassem dentro dos escalões etários que estabelecemos.

A organização da entrevista rodou à volta dos seguintes tópicos:

- A opinião acerca da integração de crianças com necessidades educativas especiais
- O que entende por uma integração de sucesso?
- Que factores considera necessários estarem presentes, para uma integração bem sucedida?
- Qual o papel da formação na integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais?
- Qual o papel do professor na integração escolar?

#### 5.2.2. O Questionário

O questionário (Anexo 1) é constituído por três partes:

A primeira parte diz respeito aos dados de caracterização e identificação da amostra.

As perguntas que constituíam esta primeira parte visavam a caracterização dos professores.

Neste primeiro bloco de informação recolhemos os seguintes dados:

Características etárias, sexo, tempo de serviço docente; tempo de serviço docente com crianças com necessidades educativas especiais e por último as habilitações profissionais.

A segunda parte é constituída por 4 questões, sendo 3, questões

---

<sup>146</sup>Chauchat, H. (1990) - L'Enquete en Psycho-Sociologie. PUF. Paris. p.251

abertas e uma questão fechada.

Este bloco das questões abertas tinha como objectivo a recolha das opiniões dos professores sobre:

A integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular (pergunta 8)

As vantagens ou desvantagens que a integração pode acarretar.  
(pergunta 9)

A formação e o tipo de formação que os professores consideram necessária para a condução e concretização da integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais.(pergunta 10)

A importância dos factores encontrados como fundamentais para uma integração bem sucedida ( pergunta 11).

A razão de inserir questões abertas no questionário decorre da própria natureza da informação a recolher."Numa investigação por questionário, a análise de conteúdo é particularmente útil (...) sempre que o investigador não se sente apto para antecipar todas as categorias, ou formas de expressão que possam assumir as representações ou práticas do sujeito questionados, recorrerá a perguntas, sendo as respostas depois sujeitas à análise de conteúdo." Vala,(1990)<sup>147</sup>

A última questão da segunda parte do questionário apresenta-se sob a forma de escala e é constituída por 15 factores propostos à apreciação dos professores.

A selecção dos factores que constituem a escala é resultante de um número de itens referidos na revisão de literatura, e outros extraídos das entrevistas.

Esta questão ( factores de sucesso ) tinha como objectivo recolher dos dois grupos amostrais a posição e a importância que cada um dos grupos atribuiu aos factores apresentados.

Com esse objectivo procedemos à ordenação e pontuação dos itens atribuindo-se à máxima importância o valor 4 e, à importância mínima, o

---

<sup>147</sup>Vala. in: Silva e Madureira.(1990). Metodologias das Ciências Sociais e Humanas.Ed. Afrontamento Lisboa p.10

valor 1

Pediu-se aos inquiridos que, de acordo com as suas próprias opiniões, atribuísem a cada item um valor escolhido dentro dos valores limites propostos no inquérito ( 1 a 4).

Foram os seguintes os factores propostos à classificação dos grupos amostrais

- 1-A Existência na Escola de um Plano de Integração;
- 2-A Receptividade do Professor do Ensino Regular;
- 3-A Boa Vontade do Director da Escola;
- 4-A Boa Vontade e Implicação do Corpo Docente;
- 5-A Existência de Equipas de Apoio;
- 6-A Existência de uma Rede de Centros de Recursos;
- 7-A Formação do Professor do Ensino Regular;
- 8-A Boa Relação Professor Aluno;
- 9-A Natureza do Diagnóstico;
- 10-As Características Pessoais do Professor do Ensino Regular;
- 11-A Existência de adaptações Curriculares/Plano Educativo Individual;
- 12-A Existência de Adaptações Arquitectónicas (rampas, casas de banho, corrimãos);
- 13-A Existência de Adequação de Material às N.E.E.( mobiliário, material audio-visual, sistema braille, sistemas de amplificação sonora etc.);
- 14-As Características Individuais da Criança com necessidades educativas especiais;
- 15 A Participação dos Pais.

A terceira parte do questionário é constituída por uma escala de atitudes (tipo Likert ) que mede as atitudes dos professores face à integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais.

Foi adaptada de uma outra elaborada por Garcia, Dominguez e Alonso(1979)<sup>148</sup>( Anexo 2)

No contexto original de aplicação a escala media as atitudes dos professores do ensino regular face à integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Neste estudo, para além de ter sido adaptada, alargou-se também o campo de aplicação sendo simultaneamente aplicada a professores do ensino regular e a professores do ensino especial.

---

<sup>148</sup>Ibidem pp.6

No original, a escala constava de 30 itens, cada um dos quais com 5 alternativas, desde muito de acordo até muito em desacordo. Os itens pontuavam-se de 1 a 5 segundo as atitudes face à integração.

Inicialmente e de acordo com o contexto do estudo, introduzimos adaptações na escala no sentido de clarificar algumas imprecisões e conceitos. Num segundo momento, em função das opiniões resultantes da aplicação do pré-teste reduzimos a escala para 19 itens.

Foram os seguintes os itens (adaptados da escala original ) sujeitos à classificação dos professores:

1. Muitas das actividades que os professores desenvolvem com os alunos na sala de aula são apropriadas para os alunos com necessidades educativas especiais.
2. As necessidades educativas especiais dos alunos podem ser melhor atendidas em instituições de ensino especial.
3. O facto que representa estar numa classe regular, estimula o desenvolvimento escolar da criança com necessidades educativas especiais.
4. A atenção extra que os alunos com necessidades educativas especiais exigem, é dada em detrimento dos outros alunos.
5. A integração oferece possibilidades de interacção na classe, que favorecerá a compreensão e aceitação das diferenças.
6. O comportamento dos alunos com necessidades educativas especiais constitui um mau exemplo para os outros alunos.
7. O isolamento numa classe especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional de um aluno com necessidades educativas especiais
8. A maioria das crianças com necessidades educativas especiais não se esforçam por completar as suas tarefas.
9. A integração de crianças com necessidades educativas especiais requer mudanças significativas nos procedimentos da sala de aula.

10. O contacto que os alunos de uma classe regular têm com alunos com necessidades educativas especiais pode ser prejudicial.
11. O apoio específico em função do diagnóstico é melhor ser dado na sala de apoio ou por professores especializados, do que na classe pelo professor do regular
12. A integração de alunos com necessidades educativas especiais pode ser benéfica e apresentar vantagens para os demais alunos.
13. As crianças com necessidades educativas especiais necessitam que se lhes diga exactamente como fazer e o que fazer.
14. A integração de crianças com necessidades educativas especiais na classe regular ocasiona demasiada confusão
15. A criança com necessidades educativas especiais vai ser socialmente isolado pelos colegas da classe e da escola.
16. Os pais de uma criança com necessidades educativas especiais não apresentam mais problemas para o professor do que os de qualquer outro aluno.
18. A presença de alunos com necessidades educativas especiais promoverá a aceitação das diferenças, por parte dos outros alunos.
19. O nível de exigência e de controlo dos pais das crianças com necessidades educativas especiais é maior do que o dos outros pais o que condiciona as atitudes dos professores face à integração daquelas crianças.

Na readaptação que fizemos da escala considerámos três pontos essenciais: uma redução do número de itens em relação ao original, a clarificação da terminologia, e de conceitos que se revelaram pouco adequados e por fim a redução de opções possíveis na classificação.

Em relação a este último ponto adoptámos os procedimentos enunciados por Anderson (in Keeves1981) <sup>149</sup> a propósito da alteração da pontuação das escalas .

Assim, e porque pretendíamos forçar `a escolha entre respostas

---

<sup>149</sup>Anderson(1981) in : Keeves pp.427



concordantes e discordantes para com o objecto de atitude optámos, de acordo com Anderson(1981) por uma pontuação de 1 a 4.

As outras alterações foram introduzidas por razões de não repetição e de pertinência, ou ainda porque foram consideradas como pouco significativas para o estudo, tornando-o demasiado extenso. Estas alterações encontram-se em anexo.

### 5.2.3. Validade do Questionário

Porque como afirmam Berdie et Anderson (1974)<sup>150</sup>, as formas de controlo da validade dos questionários são reduzidas, procedemos à sua testagem no sentido de assegurar esta qualidade, tida como necessária a qualquer tipo de instrumentos de recolha de informação

Na verificação da validade do inquérito considerámos dois tipos de validade. A validade externa e a validade interna Tuckman (1978)<sup>151</sup>. Para o estudo da validade do inquérito decorremos à sua testagem por um grupo constituído por duas professores de Educação Especial, duas professoras do 1º ciclo do ensino básico e por três especialistas das ciências da educação.

O teste foi aplicado em regime de entrevista, tendo sido pedido aos ensaiadores os comentários e chamadas de atenção que julgassem pertinentes em relação a qualquer aspecto do questionário. Foi-lhes particularmente solicitado feed-back em relação aos conceitos, aos eventuais excessos de informação, à exclusividade das questões, à forma e extensão do questionário.

Como consequência desta testagem o inquérito foi substancialmente reduzido, alguns conceitos sofreram clarificação (necessidades educativas especiais.) e alguns termos constantes na escala de atitudes foram adaptados.

Após as alterações introduzidas repetimos a aplicação do questionário com o objectivo de testarmos o inquérito na situação de terreno mais natural; lançamo-lo junto dos professores de uma equipa e em duas escolas do ensino regular.

---

<sup>150</sup>Ibidem pp.6

<sup>151</sup>Tuckman (1978)Educational Research Methodology and Measurement: An Internacional Handbook Press Pergamon New York.pp.306-313

O questionário não foi objecto de validação enquanto tal. Contudo a validade pode ser considerada tendo em conta a origem destes mesmos itens (extraídos de um instrumento validado).

Procedemos a uma verificação da consistência interna através de uma análise item a item

Após esta operação constatámos que o teste era pouco homogéneo e que alguns itens apresentavam uma correlação muito fraca: item 11, item 19 item1 item3. Estes itens não serão retidos na nossa análise de dados.

#### **5.2.4 .Condições de Aplicação do Questionário**

Para a aplicação do questionário, recorremos às escolas e equipas de ensino integrado numa lista solicitada à Direcção Regional de Educação de Lisboa- Divisão de Educação Especial, contendo o número e a sede das equipas de ensino integrado e as escolas do 1º ciclo do Ensino Básico da Zona da Grande Lisboa, onde se desenvolviam processos de integração de crianças com necessidades educativas especiais.

Razões de tempo, de deslocação e eficácia nos contactos constituíram as principais razões que condicionaram a escolha da amostra à cidade de Lisboa.

O questionário foi aplicado por administração directa Javeau,(1990)<sup>152</sup> e a sua distribuição foi precedida de um contacto individual com quase todas as directoras de estabelecimento de ensino básico e com as coordenadoras das equipas de ensino integrado onde foi aplicado.

Quando tal não se verificou procurámos um contacto privilegiado nas escolas e nas equipas a fim de assegurar a maior difusão e taxa de retorno do questionário.

Neste primeiro contacto tivemos como objectivo:

- formular o pedido de autorização de lançamento do inquérito e apresentar as credenciais ;
- apresentar o estudo e referir a sua importância e sua pertinência no contexto actual da Reforma do Sistema Educativo;
- informar dos modos de preenchimento e o esclarecimento sobre hipotéticas dúvidas na compreensão do sistema de resposta;
- oferecer a garantia de anonimato, pôr à disposição uma vez terminado, os resultados do estudo por quem o solicitar e, finalmente, estabelecer uma data para a recolha do questionário.

---

<sup>152</sup>Javeau,(1990)

Tentámos sempre que o contacto funcionasse como um compromisso pessoal entre nós e os inquiridos no sentido de prevenir as habituais baixas taxas de retorno dos questionários auto-administrados (Berdie et Anderson,1974)<sup>153</sup>.

Passada a data de recolha estipulada e apesar dos cuidados postos na sua aplicação, a taxa de retorno situou-se muito aquém do desejado. Por esta razão procedemos a uma segunda aplicação do questionário e repetimos os processos anteriores privilegiando a relação directa com os professores sem formação especializada, quer individualmente quer em grupo.

Em relação aos professores com formação especializada modificámos de igual modo o procedimento, passando a abordar os professores directamente aquando das reuniões semanais da equipa, prática comum a todas as equipas com que contactámos, tentando reestabelecer um compromisso pessoal de resposta e de entrega.

Apesar dos esforços desenvolvidos e de um número significativo de contactos privilegiados, dos 300 inquéritos lançados ao nível dos professores sem formação especializada e dos 165 lançados nas equipas de ensino integrado o que prefaz um total de 465 inquéritos, foram devolvidos 125 do grupo amostral sem formação especializada e 50 do grupo com formação especializada.Ou seja, a percentagem de penetração do questionário foi bastante reduzida, cerca de 42% nos professores sem especialização e 30% no grupo com especialização.

Os inquéritos foram lançados em 11 equipas de ensino integrado distribuídas pelas seguintes zonas da cidade de Lisboa: Alcântara, Algés, Alvalade, Amadora, Benfica, Chiado, Graça, Lumiar, Olaias, Olivais, S. Bento.

Da totalidade dos professores que compõem estas equipas só foram objecto de inquérito os professores nas suas funções dão apoio aos alunos do 1º ciclo do ensino básico.

A permanente incerteza em relação aos destacamentos, as informações contraditórias em relação à existência ou não de um quadro de serviços de Educação Especial bem como os anunciados cortes orçamentais serão talvez algumas razões de ordem exógena que estarão na base de um número de respostas por equipa tão reduzido e na

---

<sup>153</sup>Ibidem p.

resistência ao seu preenchimento o que, em alguns casos, foi bastante explícita.

Para além destes factores temos de considerar que o lançamento do inquérito coincidiu com um período de muito trabalho para os professores o que, aliado a um cenário de indefinições nos permite contextualizar a pouca permeabilidade e colaboração.

À excepção de algumas equipas de ensino integrado as respostas das equipas aos inquéritos foram, ao contrário das nossas expectativas, extremamente difíceis de obter, mais difícil do que as dos professores sem especialização, ao facto não devem ser alheias a razões apresentadas.

Posteriormente e após a recolha do questionário procedemos à primeira correcção manual; clarificámos a amostra ajustando os dois grupos amostrais e eliminámos dos questionários recolhidos os que na sua globalidade se apresentavam incorrecta ou parcialmente preenchidos.

#### **5.2.5 Procedimentos Utilizados no Tratamento de Dados.**

O tipo de abordagem que operámos junto dos professores permitiu-nos recolher um conjunto importante de dados sobre o modo como os professores com e sem formação específica se situam face à problemática da integração de crianças com necessidades educativas especiais.

Existe uma homogeneidade na opinião dos professores apesar da formação diversificada dos dois grupos de profissionais?

O tipo e os objectivos de estudo determinaram o tratamento dos dados face a um instrumento que continha diferentes formas de recolha de informação (questões abertas, questões fechadas sob a forma de escalas) e o tipo de finalidades a que o estudo se propunha determinou o seguinte faseamento no tratamento:

- Numa primeira fase considerámos as questões de tipo aberto (pergunta 8-opinião sobre a integração; 9-vantagens e desvantagens da integração; 10-tipo de formação )

- Num segundo momento a primeira escala(pergunta 11-factores de sucesso da integração)

Por fim a parte III do questionário-escala de atitudes dos professores face à integração.

Assim, para as primeiras questões (tipo aberto) recorreremos, após uma leitura extensiva de todas as respostas obtidas, à análise de conteúdo para determinação das categorias e sub-categorias. Posteriormente procedemos à sua codificação .

#### 5.2.6. Análise de Conteúdo

Considerando que as questões abertas tinham como objectivo identificar dos factores de sucesso da integração dos professores, recolher as suas opiniões acerca da integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais e a formação necessária neste âmbito muito específico a análise das respostas foi submetida ao seguinte procedimento:

Num primeiro momento procurámos, em relação a cada pergunta, encontrar os temas referentes à volta dos quais o discurso dos inquiridos se organizava

Na determinação das categorias de resposta ao tema, utilizámos um procedimento "à posteriori" (Vala 1990) ou procedimento por "milha" (Bardin,1979), segundo um critério semântico do "conteúdo manifesto" das respostas.

Num terceiro momento procurámos determinar as unidades de registo, pelo que procedemos à leitura da totalidade das 149 respostas nos respectivos grupos amostrais. Desta leitura resultou a identificação em relação às questões nº 8, nº 9 e nº 10 dos indicadores de resposta.

Num quarto momento e após a determinação das unidades de registo identificámos o factor que tinha permitido a sua diferenciação no texto das respostas. Deste modo isolámos um conjunto de elementos, que determinaram as categorias das respostas que integram o sistema de categorias. Este sistema de categorias foi submetido a uma progressiva selecção e redução no sentido de se assegurar a sua exaustividade e exclusividade, tendo sido sucessivamente reformulado até chegar à forma final.

Num quinto momento e após a determinação do sistemas de

categorias seguiu-se o processo de classificação. Utilizámos para o efeito um critério semântico. A análise das respostas individuais conduziu-nos à utilização de uma classificação de tipo nominal (Vala, J. 1990), correspondente a uma análise indutiva do tipo analítico, realizada a partir do registo de presenças das categorias nas unidades de registo na mesma categoria.

Nas situações em que uma resposta apresentava duas unidades de registo na mesma categoria, a sua presença foi assinalada apenas uma vez.

No sentido de respeitar a objectividade e pertinência das categorias (Grawitz, 1984) procedemos à sua definição e ilustração com algumas unidades de registo.

Após a identificação das categorias procedeu-se a uma codificação e indexação o que permitiu a sua inscrição numa matriz, no sentido de preparar um posterior procedimento estatístico.

#### **5.2.7. Análise de Conteúdo \_ Opinião dos Professores sobre a Integração Escolar.**

Tendo encontrado a metodologia identificámos as unidades de registo referentes à pergunta nº 8 e em seguida procedemos à sua codificação.

Através deste processo foram encontradas 15 categorias que passamos a explicitar:

##### **1) Categoria: Aspectos Psico-Sócio-Afectivos da Criança.**

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram como razões de aceitação da integração as que referiram ou salientaram os benefícios a nível psico-sócio-afectivo que aquela pode acarretar para a criança com necessidades educativas especiais;

exemplo:" (...) as crianças devem ser integradas numa classe normal pois isso favorece-as sob vários aspectos: no aspecto social porque ninguém está sózinho no mundo, e no aspecto afectivo ( os colegas podem ajudar a vencer as barreiras do dia a dia".( professora sem formação especializada).

."(...) a integração facilita o desenvolvimento e a socialização." (professora com formação especializada).

##### **2) Categoria: Condições Físicas e Recursos Materiais da Escola.** Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo

que referiram aspectos estruturais e de recursos da escola.

exemplo:"(...) estou de acordo com a integração desde que sejam dadas as devidas condições: turmas reduzidas, material específico, facilidades de acesso" (professora sem formação especializada);

."(...) sempre que a escola tenha as condições necessárias" (professora com formação especializada.)

### 3) Categoria: Recursos Humanos/ Apoio.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram o tipo de apoio especializado ou recursos humanos;

exemplo:"(...) devem ser integradas na aula de aula, com um apoio especializado sistemático e sério e não um faz de conta." (professora sem formação)

" (...) deve ser realizada nas suas formas plenas e com as estruturas de apoio necessárias (professora com formação especializada)

### 4) Categoria: Tempo/Número de Alunos / Turma

.Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que fizeram depender a integração dos seguintes factores: número de alunos por sala, tempo de trabalho individualizado, turmas específicas e de tamanho reduzido;

exemplo:" Têm vantagens em serem integrados em turmas restrictas" (professora sem formação especializada).

"(...) uma boa integração depende da possibilidade de classes reduzidas o que nem sempre acontece."(professora com formação especializada)

### 5) Categoria: Formação do Professor.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referiram à natureza e características da formação do professor ou seja, considerámos todas as unidades que se referiam à formação, entendida esta enquanto consciência de não se ter formação necessária, necessidade ou desejo de mais formação, formação que se tem;

ex: "(...) sinto que tenho pouca formação para estes casos" (professora sem formação especializada).

"(...) Concordo, mas exige formação de professores.(professora com formação especializada).

### 6) Categoria: Preparação/Valorização da Integração.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referiram aos aspectos valorativos atribuídos à implementação e preparação do processo de integração ou seja, a necessidade de preparar programar e organizar a integração e ainda as menções aos aspectos temporais dessa preparação;

exemplo:"(...) a integração deve ser cuidada e inteligente. Tem de ser preparada.O melhor é começar o mais cedo possível" (professora sem formação especializada).

"(...Desde que essa integração seja preparada e aceite por todos que estejam envolvidos no processo." (professora com formação especializada);

#### 7) Categoria: Aceitação voluntária da Integração.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referiram à forma voluntária (não normativa) que a integração deveria revestir. Considerámos as respostas que explicitaram a rejeição da obrigatoriedade da integração;

exemplo:"(...) não concordo que seja obrigatória, devia ser voluntária (professora com formação especializada);

#### 8) Categoria: Natureza do Diagnóstico.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referiram à natureza específica da deficiência;

exemplo: os surdos os cegos, os deficientes mentais.Foram ainda incluídos nesta classificação todas as respostas que enunciadas segundo a expressão:"depende do "caso", conforme o "caso".

exemplo:" (...) a integração depende do caso, se não houver grande disparidade há que integrá-los." " Concordo desde que não sejam deficientes que exijam técnicas especiais. (cegueira e surdez ) (professora sem formação especializada).

"(...) depende do caso e da resposta que lhe é dada".(professora com formação especializada).

#### 9) Categoria: Atitude /Receptividade do Professor.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referiram às características atitudinais do professor nomeadamente as que se referiam à: boa vontade do professor, sensibilidade do professor, carinho e amor, atenção, sentir e mentalidade do professor;

exemplo:"(...) depende muito da mentalidade e do sentir do



professor do ensino regular."(professora com formação especializada).

#### 10) Categoria: Contextos da Integração.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referiram às características das formas contextuais e lugares ou espaço de integração nomeadamente os que explicitavam tempos parciais de integração, tempos extras, integração só em algumas classes ou todos na mesma classe de acordo com as características ou ainda a alusão " às classes especiais";

exemplo:"(...) concordo apesar de na "classe especial" a criança não se sentir discriminada.(professora com formação especializada).

"(...) Durante uma parte do dia escolar deveriam ter um apoio individualizado ".(professora sem formação especializada).

(...)"Só poderão ser eventualmente integradas em classes regulares num período pequeno do ano para escolarização" (professora sem formação especializada).

#### 11) Categoria: Participação dos Pais.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referiram à participação e natureza de participação dos pais;

exemplo:"(...) contar com a participação dos pais" (professora com formação especializada).

#### 12) Categoria: Aceitação do Grupo.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referiram à natureza de aceitação e formas e níveis de reacção do grupo à criança;

exemplo:"(...) verifiquei que a minha turma, composta por alunos repetentes, se modificaram com a entrada "dele".Tornaram-se menos agressivos e mais estudiosos. São todos mais amigos." (professora sem formação especializada).

"(...) para que não se sintam diferentes e todas as outras crianças saibam, conheçam e aprendam a lidar com quem tem dificuldades. É bom para eles e para os outros" (professora sem formação especializada).

#### 13 ) Categoria: Concordância

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referiram à aceitação plena da integração. exemplo: "(...) aceito a integração o mais possível".(professora sem formação especializada);

"(...) Todas as crianças deveriam ser integradas."(professora com

formação especializada).

**14) Categoria: Discordância.**

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referiram à não concordância com a integração.

exemplo:"(...)não concordo, crianças habituadas ao seu grupo, ao seu professor, ao seu espaço, ao tratamento adequado, viram-se "integradas" em classes regulares, por medidas normativas ou legislativas. (professora com formação especializada).

"(...) devem ser orientadas para uma instituição de ensino especial". (professora sem formação especializada).

**15) Categoria: Adaptações Curriculares.**

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referiram às necessidades de alterações ou adequações curriculares

exemplo"(...) devem ter um currículo muito adaptado"( professora sem formação especializada.

**5.2.8. Análise de Conteúdo \_ Vantagens e Desvantagens da Integração Escolar.**

Com esta pergunta pretendíamos recolher o posicionamento dos professores face à integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais incidindo em dois aspectos distintos: as vantagens e desvantagens da integração

A análise das respostas organizou-se em duas categorias: desvantagens e vantagens que por sua vez apresentam diferentes sub-categorias.

Da leitura encontrada decorre o seguinte sistema de categorias:

**1- Desvantagens**

**1.1) Categoria: Nível de Desenvolvimento Psico-Sócio -Afectivo da Criança.**

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram explicitamente que a integração escolar acarreta desvantagens para a criança ao nível do desenvolvimento psico-sócio - afectivo da criança;

exemplo"(...) as crianças com dificuldades sentem-se complexadas e

tristes por não conseguirem estar ao mesmo nível."

( professora sem formação especializada).

"(...) cria na criança ansiedade e comportamentos desajustados"

( professora com formação especializada).

#### 1.2) Categoria: Aprendizagem Escolar.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referiram às desvantagens que se relacionavam com o nível das aprendizagens da crianças com necessidades educativas especiais;

exemplo:"(...) traz desvantagens no seu desenvolvimento escolar"

"(...)Ao nível do ensino, só uma criança bastante dotada acompanha a classe."( professoras sem formação especializada).

#### 1.3) Categoria:Prejuízo do Rendimento da Classe.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referiram às desvantagens que ocorrem ao nível do rendimento e do tempo dispensado individualmente em detrimento do tempo para a classe;

exemplo: "(..) a atenção dada ao aluno é feita em prejuízo dos outros."

"(...) a atenção especial por parte do professor a essas crianças reduz o ritmo da turma."( professora sem formação especializada).

#### 1.4 ) Categoria: Segregação pela Classe.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referiram às características negativas da interacção da turma com o aluno;

exemplo: "(...) há sempre o problema de alunos em relação à criança." ( professora sem formação especializada).

"(...) a não aceitação das diferenças na turma pode fazer com que a criança se sinta marginalizada." (professora com formação especializada).

#### 1.5 ) Categoria: Falta de Condições e Recursos Materiais da Escola.

Foram classificados nesta categoria todas as unidades de registo que referiram o condicionamento da integração por falta de condições e recursos materiais na escola;

exemplo:"(...) são necessárias mais verbas para criar as condições necessárias a uma efectiva integração.(professora com formação especializada).

"(...) normalmente as escolas não estão preparadas nem têm

condições para dar respostas às necessidades.(professora com formação especializada).

#### 1.6) Categoria: Planificação da Integração.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram as consequências ou a necessidade de programação da integração;

exemplo:"(..) falta de reflexão por parte dos professores e outros técnicos"; "(...) observa-se "casos desintegrados" porque a integração foi imposta e não preparada (professora com formação especializada).

"(...) se tudo for bem estudado e acompanhado pode haver muitas vantagens pois começa-se a fazer mais, e mais cedo"; "(...) é arriscado fazer-se uma integração repentina"( professoras sem formação especializada).

#### 1.7) Categoria: Recursos Humanos e Apoio

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram as necessidades de apoio especializado e outros recursos humanos, nomeadamente pessoal auxiliar;

exemplo:"(...) sem professor de apoio a integração não resulta."(professoras com formação especializada).

" (...) se o professor não for apoiado e acompanhado por técnicos" (professoras sem formação especializada).

#### 1.8 ) Categoria :Formação Inadequada.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram os condicionalismo que decorrem de uma formação inexistente ou inadequada;

exemplo:"(..) o professor não tem formação de qualquer espécie"; "(...) falta de preparação específica para acompanhar essas crianças por parte dos professores."(professoras sem formação especializada).

"(...) professores não preparados".(professora com formação especializada).

#### 1.9) Categoria: Imposição Normativa.

Foram classificadas nesta categoria as unidades de registo que referiram os condicionalismo que decorrem de uma integração imposta normativamente;

exemplo:".não concordo com uma integração imposta, devia ser

voluntária."(professora com formação especializada).

#### 1.10 ) Categoria :Insatisfação Profissional.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram aspectos ligados à insatisfação profissional e ao stress do professor;

exemplo:"(...)as crianças com dificuldades sentem-se complexadas e tristes por não conseguirem estar ao mesmo nível do grupo.O professor sente-se triste com elas, a desmotivação é grande."

"(...) a atenção especial que o professor tem de dispensar, vai provocar stress porque vai prejudicar o resto da turma.(professoras sem formação especializada).

#### 1.11) Categoria: Não Aceitação dos Pais dos Outros Alunos.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram aspectos ligados à não aceitação da integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais pelos pais dos outros alunos;

exemplo:"(...) temos de contar com a não aceitação dos pais dos alunos. Há pais que não aceitam."

### 2- Vantagens

#### 2.1.Categoria:Desenvolvimento Psico-Sócio-Afectivo da Criança.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram os aspectos positivos ao nível psico-sócio -afectivo da criança;

exemplo "(...) os aspectos sociais são muito importantes senão a criança ficava em casa sózinha."; "(...) a criança sente-se mais integrada, mais feliz, tem com os colegas um convívio normal." ( professoras sem formação especializada).

"(...) tem vantagens em termos de desenvolvimento global e ao nível do desenvolvimento social. A criança sente-se mais igual."(professora com formação especializada).

#### 2.2) Categoria :Aprendizagem Escolar.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram os aspectos que se relacionavam com a aprendizagem escolar;

exemplo:integrados num meio natural desde pequeno as crianças estão mais à vontade nas aprendizagens escolares".(professora com

formação especializada).

"(...) todos juntos aprendem a se interajudarem e se houver apoio e condições a aprendizagem escolar é mais fácil"; "(...) é vantajoso ao nível das atitudes, do vocabulário e da preparação para a vida "(professora com formação especializada).

### 2.3 ) Categoria :Auto-Estima do Aluno.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram os aspectos que se relacionavam com a auto-estima do aluno;

exemplo:"(...) a integração conduz à aceitação da diferença e a valorização das áreas fortes da criança".(professora com formação especializada).

"(...) a criança ao sentir-se integrada com os outros colegas é mais feliz e tem mais confiança em si mesma."(professora sem formação especializada).

### 2.4) Categoria: Socialização da Classe.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram os aspectos socializantes da interacção resultante da integração na sala de aula de uma criança com necessidades educativas especiais;

exemplo: "(...) é vantajoso porque os alunos normais tornam-se mais doces e tolerantes e encaram a situação dos outros sob outro prisma. (professora sem formação especializada).

"(...)Tem vantagens sociais para o grupo integrador" (professora com formação especializada).

### 2.5) Categoria: Família.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram os aspectos familiares no processo da integração;

exemplo:"(...) existem ainda as vantagens de ordem familiar, a família sente-se melhor, o filho é mais igual aos outros".(professora sem formação especializada).

### 2.6) Categoria: Implicação/Responsabilização Societal.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram as características de tolerância responsabilização e outras que a integração encerra enquanto processo de aprendizagem para a própria sociedade;

exemplo:"(...) Fazem com que a sociedade os encare como pessoas humanas que são."(professora com formação especializada).

"(...) Valorizam a capacidade de tolerância da sociedade; "com a integração caminhamos para uma sociedade mais humana".(professora sem formação especializada).

#### 27) Categorias: Novas Aprendizagens.

Foram classificadas nesta categoria as unidades de registo que referiram os aspectos motivacionais que o processo de integração pode encerrar para o professor;

exemplo:"(...) traz vantagens para todos, para o professor também. Pode ser um novo desafio." (professora sem formação especializada).

### **5.2.9.Análise de Conteúdo \_ Tipo de Formação**

Esta questão mereceu-nos o mesmo tratamento que as anteriores.

Com esta pergunta pretendíamos obter as opiniões dos professores sobre a necessidade de formação no contexto das necessidades educativas especiais: Que formação? Que tipo de formação era sentida como desejável pelos professores em relação ao professor do ensino regular no contexto da integração escolar?

#### 1) Categoria: Sensibilização às Necessidades Educativas Especiais

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram, a necessidade de uma sensibilização às necessidades educativas especiais;

exemplo:"(...) estar sensibilizado para este tipo de problemática; ter uma atitude aberta para estas crianças.; "(...) pelo menos sensibilizados às diferenças individuais." (professora com formação especializada).

"(...) no mínimo uma sensibilização." (professora sem formação especializada).

#### 2) Categoria: Formação Contínua

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram necessidade de formação contínua e que a referiram expressamente ou que utilizaram expressões como: necessidade de actualização constante; é necessário estar actualizado nesta matéria; acções de formação com alguma regularidade;

exemplo:"(...) acções de formação amiúde, no sentido de os motivar para a existência de crianças diferentes" (professora sem formação especializada).

"(...) formação complementar actualizada com alguma regularidade." (professora sem formação especializada )

### 3) Categoria: Formação Integrada na Formação Inicial.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referiram à necessidade de formação específica integrada na formação inicial;

exemplo:"(...) os programas de formação inicial deveriam incluir áreas específicas.(professora sem formação especializada).

"(...) deveria no seu curso de Magistério ter no mínimo um ano de formação específica especializada." (professora com formação especializada).

### 4) Categoria: Auto Formação na Relação com as Equipas.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram a auto formação quer de modo privilegiado na relação com as equipas, quer em outras situações referidas como reflexão e debate com outros colegas ou técnicos especializados;

exemplo:"(...) estar integrado numa equipa multidisciplinar que o apoie nas várias áreas de intervenção e que lhe permita fazer a sua própria formação.(professora sem formação especializada).

### 5) Categoria: Conteúdos de Formação do Domínio Psico-Sócio Afectivo.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram a a importância da inclusão de aspectos do desenvolvimento psico-sócio-afectivo na formação;

exemplo:"(...) formação na base da individualização abrangendo formação psicológica e conhecimento sócio-afectivo" (professora sem formação especializada).

### 6) Categoria: Teorias de Aprendizagem.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram as teorias de aprendizagem enquanto conteúdos explícitos a abordar na formação;

exemplo:"(...) formação que considere as questões do ensino



aprendizagem."(professora com formação especializada).

"(...) que leve em conta as deficiências específicas e aborde as questões do ensino aprendizagem em cada uma delas. (professora com formação especializada).

#### 7) Categorias: Abordagem às Deficiências.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram como necessidade de formação uma abordagem específica às deficiências;

exemplo:"(...) sensibilizar nas diversas deficiências. "(professora sem formação especializada).

"(...) ser capaz de tomar decisões face a deficiências diversas."

#### 8) Categoria: Domínio de Ajudas Técnicas e construção de Materiais Individualizados.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram como necessidade de formação o domínio de competências no âmbito das ajudas técnicas e construção de materiais individualizados;

exemplo:"(...) elaborar material para aqueles grupos especiais." (professora sem formação especializada).

"(...) formação sobre cada uma das deficiências que incluísse aspectos práticos face à aprendizagem."; "Formação que inclua soluções técnicas por exemplo: técnicas de comunicação não verbal."(professora com formação especializada).

#### 9) Categorias: Gestão e Organização da Sala de Aula.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram como factores a considerar o domínio da gestão e organização da sala de aula;

exemplo:"(...) elaborar materiais, para que saibam trabalhar sozinhos." (professora sem formação especializada).

"(...) ensinar a dividir a turma e as dinâmicas de grupo."(professora com formação especializada).

#### 10) Categoria: Domínio de Observação, Identificação, Avaliação e Planificação Curricular.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram como factores a considerar na formação: domínio de técnicas de observação, identificação e avaliação;

exemplo:"(...) formação na área de avaliação, diagnóstico e programas alternativos.(professora com formação especializada).

"(...) é imprescindível saber diagnosticar e responder às dúvidas suscitadas."(professora com formação especializada).

#### 11) Categoria: Formação Pessoal e Relacional.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram o domínio relacional como factores a considerar na formação;

exemplo:"(...) incidir sobre como estabelecer boas relações" (professora com formação especializada).

"(...) uma formação humana que dê atenção aos cuidados e preocupações afectivas e que permita ao professor relacionar-se com vários técnicos."(professora com formação especializada).

#### 12) Categoria: Análise Institucional.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram a necessidade de acentuar o domínio das relações inter-instituições e do domínio institucional;

exemplo:"(...) o conhecimento das instituições e dos seus poderes deve ser uma coisa a considerar na formação."(professora sem formação especializada)

#### 13) Categoria: Domínio das Áreas Expressivas.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram explicitamente a necessidade do domínio das actividades expressivas ou que fizeram referência à necessidade de artes plásticas, música ou trabalhos manuais;

exemplo:" Formação que inclua as áreas expressivas" (professora sem formação especializada).

#### 14) Categoria: Qualidade Atitudinal.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram a exclusiva importância da qualidade atitudinal na integração;

exemplo:"não é a formação; o que importa mesmo é a boa vontade"; "(...) amor e carinho e o resto vem por acréscimo"; "(...) "uma formação humana que dê atenção aos cuidados e preocupações afectivas(professoras sem formação especializada).

15) Categoria: Necessidades Educativas Especiais/ Domínio Exclusivo da Educação Especial.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram que a formação no domínio das necessidades educativas especiais é um território que deve ser entendido exclusivamente no domínio da educação especial e não como preocupação do professor do ensino regular;

exemplo"(...) as necessidades educativas especiais são da responsabilidade das equipas de educação especial".(professora sem formação especializada).

16) Categoria: Formação Não Necessária.

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram explicitamente a não necessidade de formação;

exemplo".não acho necessária, o professor já tem a sua formação e às vezes tem muita experiência. (professora sem formação especializada)

Após a análise de conteúdo das perguntas abertas com o objectivo de fazer inferências entre os dois grupos amostrais procedemos ao seu tratamento estatístico:

- Primeiro determinámos a distribuição das frequências e percentagens das respostas a cada questão.

- Em seguida, e dispondo à partida de dados nominais organizados em termos de frequências e percentagens de respondentes e tendo como objectivo a comparação dos dois grupos amostrais utilizámos o teste não paramétrico do Qui-Quadrado ( $X^2$ ).<sup>154</sup>

Nada nos permitindo admitir uma distribuição normal na amostra em estudo e, considerando ainda o número razoável de sujeitos(149) que constituem a amostra, e o facto de dispormos de frequências levaram-nos a considerar a aplicação deste teste de significância como o mais vantajosa. Na análise de resultados definimos comonível de significância  $p=0.005$

#### **5.2.10. Procedimentos no Tratamento das Escalas**

Em relação às escalas adoptámos o seguinte tratamento: Face à existência de inquéritos cujas respostas à pergunta11 se encontravam total ou parcialmente incompletos estabelecemos como critério de aceitação o máximo de 4 não respostas, isto é, aproximadamente 25% do

---

<sup>154</sup>Lewin (1987) -Estatística Aplicada A Ciências Humanas Edt.Harbra Brasil pp.194

total. nos restantes sem resposta considerou-se a média de todas as outras respostas.

Assim, do total da amostra(107) foram aproveitados 89 sujeitos

Após esta operação determinámos a distribuição das frequências das respostas aos 15 itens que constituem a escala.

Em seguida, porque não podíamos admitir a normalidade da distribuição e também porque os dados foram colhidos num nível de mensuração inferior ao intervalar ( escala ordinal), optámos por um teste não paramétrico. Lewin,J.(1987)<sup>155</sup> e Tuckman,B. (1984)<sup>156</sup>

Como o que se pretendia era verificar se os dois grupos de professores podiam ser considerados provenientes da mesma população e sendo ambas aleatórias, independentes e de tamanhos diferentes aplicámos a prova de Mann Whitman <sup>157</sup>

Em relação a tratamento da parte III do questionário ( atitudes face à integração) que se apresenta sob a forma de escala de Likert procedemos do seguinte modo:

Elaborámos uma grelha a partir da unanimidade de 4 juízes que define a relação de cada item em relação à direcção da integração.

Isto é, em relação a cada item, a escala foi numerada de 1 a 4 sendo 1 o polo mais discordante e 4 o polo mais concordante da atitude face à integração escolar, contudo, e porque algumas questões foram enunciadas na direcção oposta à integração, foram classificadas de modo inverso. Este procedimento vem explicitado na seguinte grelha:

---

<sup>155</sup>Lewin,J.(1987) - Estatística Aplicada A Ciências Humanas Edt.Harbra Brasil pp.238)

<sup>156</sup>Tuckman,B. (1984) pp.268

<sup>157</sup>Lewin ,obra citada pp.238

## GRELHA

Legenda MD-Concordo  
CR- Concordo com Reserva  
D- Discordo  
DR- Discordo com Reserva

ITEM	C	CR	DR	D
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4
3	4	3	2	1
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	1	2	3	4
7	4	3	2	1
8	1	2	3	4
9	4	3	2	1
10	1	2	3	4
11	1	2	3	4
12	4	3	2	1
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4
15	1	2	3	4
16	4	3	2	1
17	4	3	2	1
18	4	3	2	1
19	1	2	3	4

Após a verificação da inversão dos valores estabelecemos para os não respondentes uma posição intermédia a que atribuímos o valor de 2,5. Pareceu-nos que um escalão intermédio, correspondia melhor à realidade encontrada ou seja, o "não responde" não tem o mesmo peso que "discordo" na escala de atitudes.

Subtemos os dados ao Complete Statistic Program CSS.  
CopyrightstatSoft (1991)

No tratamento e análise de resultados utilizámos para as

comparações intragrupos o T Test.

O T Teste para variáveis independentes permitiu-nos dizer que há uma diferença altamente significativa ( $p$  menor) do que 0,0001.

A estatística U tem o valor de 1868.000 e  $Z=0.004932$  a que corresponde um  $p$  não significativo.

Os resultados da análise item a item encontra-se em anexo.

Não consideramos na análise dos dados os itens não significativos da escala da escala

## **VI -APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo do nosso estudo procedemos à apresentação e discussão dos resultados.

Importa precisar que este resultados devem ser interpretados com prudência e olhados como tendências em termos das representações dos professores em relação ao sucesso escolar das integração de crianças com necessidades educativas especiais.

Três razões podem ser apontadas: as diferenças entre os grupos amostrais(107/ 42); os instrumentos de recolha de dados que tem necessidade de um maior aperfeiçoamento e de validação mais sólida e finalmente os efeitos da desejabilidade social, isto é a tendência dos sujeitos para agirem em consonância com o que supõem mais desejável do ponto de vista social.

Num primeiro tempo procedemos a uma comparação dos resultados que exprimem as opiniões dos professores perante o conjunto de questões, que formulámos, tendo em vista determinar o tipo de apreensão para cada um dos campos de representação nos dois grupos amostrais em presença.

Passámos a apresentar os resultados encontrados a partir do tratamento das opinião dos professores :

### **6.1 Caracterização da Amostra**

#### **Características Etárias**

O quadro V.1 revela-nos a caracterização dos dois grupos amostrais relativamente à idade.

Da sua análise é-nos dado observar que a maioria dos professores

inquiridos se situa na categoria "acima dos 45 anos" (67%).

Constata-se a mesma tendência em ambos os grupos amostrais, 62% para professores sem formação especializada e 76% para os com especialização.

Podemos ainda observar que a percentagem de professores jovens é muito reduzida tanto num, quanto noutro grupo profissional. Assim, nos professores sem formação especializada a percentagem de professores que se situam na categoria "abaixo dos 26 anos" é de 2% enquanto que nos professores com especialização é de 1% para a mesma categoria.

Desta análise ganha evidência:

- 1) Por um lado a existência de uma taxa muito elevada.  
de professores com mais de 45 anos.
- 2) Que a taxa de professores jovens se apresenta muito.  
homogénea nos dois grupos amostrais, sendo quase nula na  
amostra, a presença de professores com menos de 26 anos .

Os valores encontrados (62% e 76%) vêm de encontro a dados avançados por outras investigações que nos dão conta do excessivo envelhecimento da classe dos professores do 1º ciclo do ensino básico (Benavente.(1989)<sup>158</sup>

---

<sup>158</sup>(Benavente.(1989)

Prof.Sem Formação.Especial.			Prof.Com Formação Especial			
Idade	Freq	%	Freq	%	Freq	%
<26	2	2%	0	0%	2	1%
26-35	14	13%	4	10%	18	12%
36-45	25	23%	6	14%	31	21%
>45	66	62%	32	76%	98	66%

**Quadro VI.1: Média de idades dos professores**

#### **Sexo**

O quadro VI.2 caracteriza-nos as duas amostras em relação à variável sexo

Da sua análise podemos constatar dois factos dignos de realce:

1) Por um lado uma elevada taxa de feminização da classe de professores

2) A taxa de feminização apresenta uma homogeneidade relativa nos dois grupos amostrais.

Prof.S/ Form.Especial.				Prof.C/ Form.Especial		
Sexo						
Fem	106	99%	41	98%	147	99%
Masc	1	1%	1	2%	2	1%

**Quadro VI. 2 : Sexo**



### Tempo de Serviço Docente

O quadro VI.3 revela-nos a caracterização dos dois grupos amostrais, relativamente ao tempo de serviço docente

Tempo Serviço Docente.						
Prof.s/ Formação Especial.		Prof.c/Formação Especial.			População Total	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%
<2	3	3%	0	0%	3	2%
2-6	8	7%	1	2%	9	6%
6-10	6	6%	0	0%	6	4%
10-20	19	18%	9	21%	28	19%
20-30	34	32%	14	33%	48	32%
>30	37	35%	18	43%	55	37%

Quadro VI.3 Tempo de serviço

Da análise dos dados constata-se que 37% dos professores inquiridos têm "mais de 30 anos" de serviço e que imediatamente abaixo, na categoria "entre 20 e 30 anos.", se situam outros 32%

Observamos ainda que da totalidade dos professores inquiridos só 2% se apresentam com menos de 2 anos de serviço.

Em relação aos professores sem formação especializada constatamos, que 35% se situam na categoria "acima dos 30 anos" de serviço, enquanto que na categoria imediatamente anterior (entre 20 e 30 anos) se situam 32% dos professores.

A percentagem de professores com menos de 2 anos de serviço é neste grupo amostral bastante reduzida (3% ).

No que se refere aos professores com formação especializada 43% aparecem situados na categoria "com mais de 30 anos", sendo 33% os que se situam na categoria "entre 20 e 30 anos "de serviço.

É de salientar a ausência de professores com menos de 2 anos de serviço neste grupo amostral.

As informações recolhidas permitem-nos observar:

1) Por um lado uma elevada taxa de tempo de serviço, 69% dos professores têm mais de 20 anos de serviço docente e destes, (39%) têm mais de 30 anos de serviço.

2) Uma quase ausência de professores com menos de dois anos de serviço.

Temp.Serv. Doc.c / N.E.E						
Prof.s/ Formação Especializada			Prof.c/Formação Especializada		População Total	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%
<2	27	25%	0	0%	27	18%
3-7	21	20%	4	10%	25	17%
8-12	9	8%	4	10%	13	9%
12-16	4	4%	3	7%	7	5%
17-21	4	4%	12	29%	16	11%
>21	23	21%	17	40%	40	27%

**VI.4 Tempo de Serviço Docente com Crianças com Necessidades Educativas Especiais.**

O quadro VI.4 revela-nos a caracterização das duas amostras relativamente à variável tempo de serviço com crianças com necessidades educativas especiais.

Da sua análise constatámos que 40% dos professores com formação específica tem mais de 21 anos, sendo ainda de referir a não existência de professores com menos de 2 anos de serviço a trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais

Em relação aos professores sem formação manifesta-se uma tendência inversa. De facto a percentagem mais elevada de professores deste grupo amostral (25%) têm menos de 2 anos de serviço com crianças com necessidades educativas especiais, estendendo-se esta propensão (20%) à classe "entre 3 e 7 anos de serviço.

### **Habilitações Profissionais.**

O quadro VI.5 apresenta a caracterização da amostra no que se refere às habilitações profissionais.

Constatamos da sua análise que a maioria dos professores sem formação específica têm o curso de professores do 1º ciclo do ensino básico.(80%)

Neste grupo amostral 18% dos professores tem para além do referido curso, outras habilitações.

Em relação aos professores com formação específica 98% são diplomados com o curso de Educação Especial do Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

Tempo Serv. Docente. c/ N.E.E						
Prof.S/ Formação Especializada			Prof.S/ Formação Especializada		População Total	
Hab.Profissional	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Prof. Ens. Básico	86	80%	0	0%	86	58%
Prof.Educ.Espec.	0	0%	41	98%	41	28%
Professor+Outras	19	18%	0	0%	19	13%
Escola Superior	2	2%	0	0%	2	1%
Outras		0%	1	2%	1	1%
Total Pop	107		42		149	

**Quadro VI.5 :Habilitações Profissionais**

## 6.2. Opinião Sobre a Integração Escolar

As respostas à pergunta "Qual a sua opinião acerca da integração de crianças com necessidades educativas especiais"(pergunta8) apresentam os seguintes resultados:

	Opinião Integração Escolar Cr. NEE	Prof.S/ Formação		Prof C/ Formação		Diferenç
		Freq	%	Freq	%	
1	Vantagem/Criança Neces.Psico/Sócio/Afect.	31	36%	8	22%	14%
2	Condições Fís. /Recursos/ Materiais Escola	11	13%	4	11%	2%
3	Recurs. Humanos/ Apoio	34	39%	8	22%	17%
4	Tempo /nº alunos/Turma	8	9%	4	11%	-2%
5	Formação do Professor	4	5%	3	8%	-4%
6	Prep Organiz. Integração	2	2%	3	8%	-6%
7	Aceitação Voluntária	0	0%	3	8%	-8%
8	Natureza do Diagnóstico	16	18%	8	22%	-3%
9	Atitude/Receptiv.Profes.	0	0%	2	5%	-5%
10	Contextos da Integração	9	10%	2	5%	5%
11	Participação dos Pais	0	0%	1	3%	-3%
12	Aceitação do Grupo	3	3%	1	3%	1%
13	Concordância	2	2%	4	11%	-9%
14	Discordância	1	1%	1	3%	-2%
15	Alteraç.Curr/Outra Activ	5	6%	0	0%	6%
	Não Responde	20	19%	5	12%	
<p><b>X<sup>2</sup>=28.563                      p=.012                      df=14</b></p>						

**QuadroVI.6: Opinião sobre a Integração Escolar de Crianças com N:E:E:**

Da análise do quadro VI.6 constatámos que não existem diferenças significativas nos dois grupos , sendo que o grau de significância do qui-quadrado é de 0,012.

Apesar de não se registarem resultados significativamente diferentes verificámos tendências que considerámos pertinentes para a análise do problema.

Assim neste quadro podemos referir que as categorias recursos humanos e de equipas de apoio se apresentam no discurso dos professores dos dois grupos amostrais em presença, como a primeira condição para a aceitação da integração escolar.

Esta opinião apresenta uma expressão mais evidente nos professores sem formação específica (39%) do que nos com formação específica (22%).

Constatámos ainda que os professores com formação específica, atribuem igual pertinência (22%) às seguintes categoria: natureza do diagnóstico e vantagens que a integração acarreta para a criança ao nível das Necessidades Psico-Sócio-Afectivas.

Sendo significativamente referenciada em ambos os grupos (22% e 18%) é de salientar que a natureza do diagnóstico apresenta um peso menos determinante nos professores formação específica.

Podemos ainda constatar que 10% dos professores sem formação específica contra 5% do grupo com formação questiona os contextos em que a integração se concretiza nomeadamente o tipo de salas, os tempos de permanência etc.

A preocupação com as formas de preparação, organização da integração e a sua valorização embora apresente valores baixos manifestam-se de modo diverso no discurso dos grupos em presença. Assim, enquanto 8% dos professores com formação específica a referem, só 2% dos professores sem especialização o fazem.

A opinião dos professores sobre alguns aspectos da integração aproxima-se significativamente. Está neste caso a referência à categoria participação dos pais naquele processo, que assume em ambos os grupos uma importância muito reduzida, sendo referida em 3% dos professores com formação específicas enquanto nos outros, tão pouco é representada.

Havendo globalmente uma semelhança na distribuição das frequências sobre a importância da integração escolar observa-se que os professores sem formação dão um relevo muito maior às Necessidades Psico-Sócio-Afectivas da criança e ao Apoio/Recursos Humanos do que os professores com formação.

Para ambos os grupos a natureza a Natureza do Diagnóstico revela-se muito importante.

Apesar destas semelhanças nos valores atribuídos às categorias, elas têm pesos relativos diferenciados consoante a formação, sendo os

dois primeiros factores mais agudos nos professores sem formação e, nos com formação eles apresentem igual peso(22%). Além disso os professores com formação atribuem à Aceitação Voluntária e à Concordância algum significado enquanto que os professores sem formação quase as omitem. Posição inversa acontece relativamente às Alterações Curriculares referenciadas por alguns professores sem formação mas omitido pelo outro grupo amostral.

Da análise dos resultados constatámos que a globalidade dos professores exprime um sentimento positivo em relação à integração. A expressão dessa afirmação é mais peremptória nos professores com formação do que nos professores sem formação específica.

O sentimento positivo que ambos os grupos mobilizam assenta na convicção expressa de que a integração é particularmente vantajosa para a criança.

Os grupos de professores em presença centram essas vantagens no "grande chapéu" das necessidades psico-sócio-afectivas da criança.

Os resultados obtidos são conformes aos estudos realizados neste domínio, quando referem que os professores aderiram de modo genérico ao que se convencionou chamar a "filosofia geral da integração". Nesta adesão os professores mobilizam as representações consensuais que decorrem do discurso da "igualdade de oportunidade" e dos princípios que enformam o direito à diferença e os direitos da criança.

Aos professores não é possível, sem entrar em níveis de conflitualidade e de ruptura extremamente graves da sua pessoa e da sua profissão afirmar que a escola não é para todos.

Contudo, é também claro para os professores que, entre o domínio dos princípios e a realidade, se instala a crueza dos constrangimentos, das imponderabilidades e dos não saberes.

A confirmar esta afirmação está a unanimidade de opiniões entre os dois grupos de professores quando referem que a integração só é possível se forem encontradas respostas contextuais aos problemas globais que a integração apresenta.

A expressão categorizada destes condicionalismos corrobora nos seus resultados, as conclusões de outros estudos realizados quando refere que:

1- que as razões justificativas da importância da integração recaem sobretudo sobre factores de ordem psicológica, da personalidade e da socialização;

2- as atitudes mais positivas dos professores face à integração apontam como actor privilegiado a criança;

3- a adesão ou aproximação às políticas integradoras é condicionada pela existência ou não de recursos humanos , mais especificamente, as equipas de ensino integrado;

4- o diagnóstico que a criança apresenta é um factor condicionador com grande peso na decisão , sendo (no nosso estudo) esse peso mais significativo nos professores com formação do que nos professores sem formação;

5- a inexistência de condições físicas e recursos materiais com que a escola se confronta é fortemente perturbadora da adesão à integração esse facto é mais sentido pelos professores sem formação do que pelos professores com formação;

6- os professores sem formação referem de modo mais problemático os contextos de integração, (tal como foram definidos na categoria) e portanto, mais condicionantes de uma atitude positiva face à integração.

Contrariamente aos resultados de outros estudos, nomeadamente os de influência anglo-americana, verificámos que os dois grupos de professores que constituem a nossa amostra não atribuem relevância ao protagonismo de outros actores na cena educativa, nomeadamente os pais.

Se considerarmos que o divórcio entre a escola e a família assenta num enraizamento histórico, compreende-se muito justificadamente esta ausência de partenariado .Nem mesmo os textos legais mais recentes tiveram ainda tempo de criar condições e um clima propício a uma " reconciliação amigável".

A sociedade não muda por decreto, e o sentido de "propriedade privada" que enforma (enferma) os professores , resiste às reformas.

Contudo este indicador informa-nos também que, se a integração é como vimos, pelo menos aceite, em termos de princípios , e definindo-se esses princípios por uma visão transdisciplinar que encontra nos diversos saberes e nos diversos actores a sua exequibilidade máxima , e sendo que, dentro desses actores os pais passam a deter poderes reais na condução da integração dos seus filhos, nomeadamente, na avaliação, na decisão nas escolhas de encamilhamento e nos programas a adoptar,

podemos concluir que o conceito de necessidades educativas especiais se coloca no horizonte da escola portuguesa, mais distante do que nas escolas onde a tradição do protagonismo dos pais é uma realidade culturalmente integrada; daí o desfazamento deste indicador em relação aos estudos de influência não nacional.

Em relação às categorias formuladas, resultantes do discurso livre do professor, parece-nos pertinente a sua observação. Esta pertinência é resultante, não dos valores significativos que não detêm, mas das categorias não referidas ou das pouco significativamente referidas.

Queremos com isto significar que das 15 categorias encontradas neste campo, os professores mobilizaram mais intensamente aquelas que fazem depender a integração, de factores que lhe são alheios: equipas de apoio e diagnóstico do aluno, no caso dos professores sem formação específica, e diagnóstico do aluno no caso dos professores com formação específica.

Por outro lado ambos parecem ignorar categorias que, ao concretizarem-se as políticas integradoras terão profundas consequências nas praxis dos dois grupos profissionais em presença. Referimo-nos aos aspectos da aprendizagem escolar e no que isso implica ao nível das alterações curriculares, por exemplo à figura do plano educativo individual, que estão ausentes dos discursos dos dois grupos amostrais.

Outros aspectos ainda, que estando embora parcialmente presentes em ambos os grupos, ou ora num, ora noutro, são ausentes de significado, nomeadamente: a formação do professor, a atitude e receptividade do professor.

Na tessitura dos sentidos ocultos podemos perceber quanto protectora se apresenta a adesão explícita à filosofia geral da integração.

Elegendo a representação da criança como figura de fundo, e remetendo a escola para um espaço propiciador da aprendizagem social e facilitador de um desenvolvimento psico-emocional, o professor mobiliza, sem pôr em risco e sem desvirtuar as funções que são atribuídas à escola, um conjunto de opiniões estruturadas, sob um "filtro interpretativo"<sup>159</sup> Abric (1992) que lhe permite assegurar a função de regulação e auto-regulação da situação.

Entendendo a escola como uma arena onde só progressivamente as atitudes e os valores têm sido mobilizados na compreensão e avaliação holística do aluno, parece-nos paradoxal que, no discurso sobre o

<sup>159</sup> Abric (1992)-apontamentos do seminário sobre as Representações Sociais .ISPS. 1990)



rendimento escolar que melhor retrata a escola e, sobre a função de ensinar, que melhor representa o professor, estas dimensões sejam remetidas para uma zona de sombra, não na referência aos quadros de excelência mas tão somente à de aprendizagem escolar.

Como refere Guyot (1989) <sup>160</sup> "estamos em presença de uma relação paradoxal porque a lógica escolar ainda se alimenta de performances intelectuais, conformes à medida do coeficiente intelectual, o que autorizaria a definição de debilidade".

Contudo a conflitualidade é só aparente, os professores, ao mobilizarem a importância do diagnóstico que a criança apresenta, estão a legitimar a sua permanência na escola, fora do quadro de referências sociais tradicionalmente atribuídas a esta, ou seja - o lugar onde se aprende.

A elaboração deste processo permite, na sua complexidade, fazendo apelo um esquema figurativo bastante complexo ("figura fundamental do handicap"), permite dizíamos, nós, excluir a possibilidade da aprendizagem ser operacionalizada e, não o sendo, não só não penaliza a lógica institucional bem como, preservando essa regulação permite a sua harmonia e autoregulação interna do professor, mantendo níveis de conflitualidade muito baixos. É este baixo nível de conflitualidade permitido pelos mecanismos representacionais que lhe permite desvincular da situação e atribuir às equipas a função fundamental da integração ao mesmo tempo que lhe faz muito sentido a permanência da criança com necessidade educativas na sala de aula. Esta estabilidade só se altera quando esta situação se cruza com o factor de rendimento, mas mesmo essa conflitualidade é equacionada em termos de perda é do rendimento "dos outros".

### **6.3. Vantagens e Desvantagens da Integração Escolar**

A presente questão decorre da anterior e a sua formulação obedeceu a uma lógica de aprofundamento e extensão dos conhecimentos (modos, crenças, aprendizagens e experiências) dos professores sobre a integração e os factores de sucesso; bem como, a apreensão da sua direcionalidade ao nível das percepções positivas e negativas.

Propunhamo-nos aceder a este universo simbólico a partir de uma maior explicitação das opiniões e sentimentos.

---

<sup>160</sup> Guyot (1989) <sup>160</sup> in : Morvan, J.; Paicheler - Representations et Handicaps. Edit publicações CTNERHI.

Duma leitura global podemos observar que os professores de ambos os grupos amostrais se posicionam em relação às vantagens e desvantagens que a integração acarreta de uma forma cautelosa.

O discurso dos professores sobre esta temática organiza-se e distribui-se em três grandes categorias: as vantagens e desvantagens, as vantagens e as desvantagens .

	Pergunta nº 9					
	Vantagens/Desvantagens. Integração	Prof.S/ Formação		Prof C/ Formação		
		Freq	%	Freq	%	Diferença
1	Desvantagens	10	9%	1	2%	7%
2	Vantagens	25	23%	16	38%	-15%
3	Desvantagens/Vantagens	51	48%	17	40%	7%
1	<b>DESADVANTAGENS</b>					
1.1	Nível.Desenv.Psico-Sócio-Afecti Criança	12	14%	9	26%	-12%
1.2	Nível Aprendiz Escolar/Aluno	1	1%	0	0%	1%
1.3	Prejuízo Niv. Rend/Temp. Classe	22	25%	0	0%	25%
1.4	Segregação pela Classe	4	5%	1	3%	2%
1.5	Integ. Cond/Recursos Mater.Esc	9	10%	1	3%	7%
1.6	Integração.Condicionada à não Planificação	3	3%	8	23%	-19%
1.7	Integração Condicionada aos Recur.Humanos /Equipa de.Apoio	8	9%	2	6%	3%
1.8	Integ.Condic formação Inadequada	5	6%	1	3%	3%
1.9	Imposição Normativa	0	0%	1	3%	-3%
1.10	Insatisfação.Professor/ Stress do Professor	8	9%	0	0%	9%
	Não Aceitação dos Pais dos Outros Alunos	1	1%	0	0%	1%
	<b>Desvantagens X<sup>2</sup>=33.107</b>		<b>p=.0003</b>		<b>df=10</b>	

Quadro VI 6.1 Vantagens e Desvantagens da Integração

Da análise dos resultados verificámos que as opiniões dos professores face à integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais, apresenta em ambos os grupos amostrais uma direcção de sentido positivo.

	Pergunta nº 9					
	Vantagens/Desvantagens. Integração	Prof.S/ Formação		Prof C/ Formação		
		Freq	%	Freq	%	Diferença
<b>2</b>	<b>VANTAGENS</b>					
2.1	Nível.Desenvolvimento.Psico-Sócio-Afectivo da Criança	50	57%	20	57%	0%
2.2	Favor.Aprendiz. Escolar/Aluno	9	10%	7	20%	-10%
2.3	Facilita.da Auto Estima do Aluno	2	2%	2	6%	-3%
2.4	Implicações Posit.Social/Classe	12	14%	3	9%	5%
2.5	Implic.Positivas Nível familiar	1	1%	2	6%	-5%
2.6	Integração.Societal/Tolerância Responsabilização.	2	2%	4	11%	-9%
2.7	Desafio/Novas Aprendiz.Profes.	1	1%	0	0%	1%
0	Não Responde	20	19%	7	17%	
	Vantagens $\chi^2=8.227$		$p=.2219$	$df=6$	$df=6$	
	Desvantagens/ Vantagens		$p=.0012$		$df=17$	
	$\chi^2=.2219$					

#### Quadro VI 6.2 Vantagens e Desvantagens da Integração

Da análise dos quadros VI 6.1 e VI6.2 verificámos também que os dois grupos amostrais apresentam uma diferença significativa ( $p=0.0003$ ) no que se refere às desvantagens apresentando os professores com formação mais vantagens do que os professores sem formação.

Em relação às vantagens e desvantagens podemos observar que apresentam um valor de (.00012) registando-se portanto diferenças significativas.

Em relação às vantagens que a integração pode acarretar, é-nos dado verificar que as diferenças não são significativamente diferentes apresentando o valor de  $p=.2219$ .

Constatámos também um maior número de subcategorais na categoria designada por desvantagens

Podemos referir que, embora seja pouco significativo o número de professores sem formação especializada que lhe fazem referência, existem algumas subcategorias que são exclusivamente expressão destes; ou seja, os professores sem formação referem desvantagens que não são consideradas pelos professores com formação.

Esta observação constata-se em relação às seguintes subcategorias: as desvantagens ao nível da insatisfação e stress do professor, o prejuízo ao nível do rendimento da classe, e a não aceitação dos pais das crianças "ditas normais"

O grau de significância do qui-quadrado (0,0012) permite-nos verificar que existem diferenças significativas nos dois grupos em relação às vantagens e desvantagens da integração,

Os professores sem formação consideram existir 48% de vantagens e desvantagens no processo da integração enquanto o outro grupo lhe atribui 40%.

Por sua vez o grupo dos professores com formação especializada considera existirem mais vantagens (38%) do que os seus colegas do 1º ciclo.(23%).

Verificámos que os professores com formação especializada expressam uma opinião mais positiva face à integração, considerando as vantagens que aquela acarreta.

Com já referimos as opiniões sobre as vantagens/versus desvantagens é relevante nos dois grupos amostrais. A expressão desta relevância tem como sujeito principal a criança.

Tanto um grupo quanto outro reflecte nas suas opiniões uma plena e simultânea concordância (57%) sobre o papel e a importância da integração no desenvolvimento psico-sócio-afectivo da criança. Contudo os professores com formação especializada expressam com mais acuidade (26%) as desvantagens que se podem colocar para a criança ao nível do seu desenvolvimento psico-sócio-afectivo. A expressão deste enunciado merece do outro grupo de professores uma preocupação menos acentuada(14%).

Decorrente da análise estatística, do nível de significância do qui-quadrado (0,2219) e do que anteriormente foi exposto, verifica-se que não existe divergência quanto às vantagens que a integração acarreta mas sim uma convergência de posições nos dois grupos amostrais que colocam a criança nos seus aspectos psico-sócio-afectivos como a principal ganhadora de todo este processo.

Dentro dos enunciados que caracterizam a integração como vantajosa para a criança, o enunciado de facilitadora da aprendizagem escolar dos alunos merece uma referência significativa aos dois grupos de profissionais. Mas enquanto para os professores com formação especializada essa importância se manifesta em valores que atingem os (20%), nos professores sem formação esses valores não vão além de 10%.

Finalmente podemos ainda constatar os diferentes valores que os dois grupos atribuem à subcategoria: Integração social

A integração escolar aparece enunciada nas opiniões dos professores como facilitadora de uma futura integração societal, de uma progressiva tolerância e responsabilização para com a diferença. Embora ambos lhe façam menção as posições de um e outro grupo divergem na importância atribuída. Assim, enquanto os professores com formação especializada a referem em 11% dos casos os professores sem formação não vão além dos 2%.

A observação do quadro permite-nos ainda constatar diferenças significativas entre os dois grupos amostrais naquilo que consideram como desvantagens (grau de significância do  $\chi^2=0.0003$  ).

Ao nível desta categoria (desvantagens) têm significado particular as opiniões dos professores sobre a relação que estabelecem entre a integração e as práticas na sala de aula, a gestão do tempo da classe, as expectativas em relação ao rendimento escolar a obter (Cat.1.3) .

Se os professores com formação não referem nas suas opiniões estes factores (0%) o mesmo não é verdade em relação aos professores sem formação especializada Neste grupo a sub-categoria prejuízo ao nível de rendimento e tempo da classe apresenta-se como extremamente importante (25%) constituindo, dentro da globalidade das opiniões, aquela que mais distancia os dois grupos amostrais.

Próxima desta relação situa-se a opinião dos dois grupos profissionais sobre a dimensão atribuída à planificação e preparação do processo de integração. Esta dimensão implicativa na planificação da integração apresenta-se francamente elevada no discurso dos professores com formação especializada. Destes, 23% considera a não programação como condicionante do processo da integração enquanto que os professores sem formação só 3% a referem.

O sentido geral que retirámos desta questão é que, tal como na anterior, a filosofia geral da integração é um dado adquirido pelos dois

grupos mostrais, sendo que, para os professores com formação, as vantagens se apresentam de forma mais peremptória.

A leitura dos resultados é corroborada pelo quadro conceptual quando referimos que, tendo as atitudes um carácter estável e representando uma tendência homeostática do sistema, podem alterar-se, e desdesenvolver-se em consequência de interacções ou de experiências sociais anteriores.

A formação, a experiência, os contextos de aprendizagem em que se situa e o tipo de relação privilegiada que o professor com formação específica estabelece com a criança permitem-lhe afirmar, que a integração é facilitadora da aprendizagem escolar dessa mesma criança.

Se ponderarmos o papel funcional das representações apresentam, compreende-se que os professores, mobilizando esta representação da integração, reforçam o seu estatuto e o seu grupo de pertença no desenvolvimento das novas políticas educativas. Se as crianças aprendem em situações contextuais específicas, então a aprendizagem pode ser manipulada ao nível da sala de aula, mas, para essa manipulação ser bem sucedida são necessários técnicos especializados; esses técnicos imprimem uma lógica de credibilidade ao sistema e mobilizam funções e representações que começam a apromimar-se do enunciado das necessidades educativas especiais. Planificar a integração supõe uma colaboração, programação e avaliação concertadas onde tradicionalmente a maior fatia do consenso cabia às equipas de ensino integrado. Como refere Kaes, R. (citado por Feard; Deschamp et al. 1988)<sup>161</sup> "o estudo da representação não é o estudo de uma opinião momentânea ou fragmentada(...) efectua-se a partir de uma variedade de informações de percepções e de imagens crenças e atitudes num sistema expressivo determinado" os professores sem formação específica, confrontados com exigências multiplas que vão desde um elevado número de alunos, a obrigatoriedade do cumprimento dos programas, sem condições de espaço e materiais naturalmente reage à colocação da crianças com necessidades educativas. Se todas as crianças apresentam numa determinada fase da vida necessidade de ajuda específica na ultrapassagem de alguma dificuldade outras há onde o suporte é constante.

Compreende-se pois que uns e outros atribuam desvantagens diferentes à integração. Estes sistemas de valores são organizados em função da validade pessoal que cada um lhes atribue na sua secreta

<sup>161</sup>Feard ; Deschamp et al. 1988 in: Morvan,J.; Paicheler obra citada.

relação de significância. Embora uns e outros se submetem à lógica do "estado educador" esse processo não obedece a um molde único. Nessa aparente submissão já se estabeleceu uma relação de mais valia, onde os interesses pessoais e os do grupo de pertença de cada grupo profissional não estão nem ausentes, nem separados. Unidos por uma representação da criança que cada um organiza à sua maneira, os seus destinos encontram-se indissolivelmente ligados, mesmo que divorciados. Poderá ser que a concretização plena da integração com a atribuição de funções competências e deveres, reduzindo a entropia negativa do sistema permite a cooperação

Em presença de dois grupos de profissionais distintos "les jeux sont faites à l'avance" a lógica da implementação das necessidades educativas especiais terá de ponderar a identidade as conflitualidades históricas que os caracterizam a sua cultura organizacional e as representações de que cada grupo é portador.

#### 6.4. Tipo de Formação

As respostas apresentadas à pergunta " Que tipo de formação pensa que o professor do ensino regular deveria ter para poder dar resposta às necessidades especiais da criança." (pergunta 10) oferecem os seguintes resultados:

Pergunta 10						
Tipo Formação		Prof.S/ Formação		Prof.C/ Formação		
		Freq	%	Freq	%	Difer
1	Sensibilização N.E.E	7	8%	15	42%	-33%
2	Formação Contínua	20	24%	8	22%	1%
3	Form. Especial na Formação Inicial	40	47%	6	17%	30%
4	Auto-Formação/ Equipas Apoio	7	8%	0	0%	8%
5	Desenv. Psico/Sócio/Afectivo da Criança com .NEE	10	12%	6	17%	-5%
6	Teorias da Aprendizagem	1	1%	2	6%	-4%
7	Formação/Deficiências Diversas	3	4%	3	8%	-5%
8	Ajudas/Técnic/Mater. Individualizadas.	11	13%	7	19%	-7%
9	Gestão/ Organiz. Sala Aula	0	0%	1	3%	-3%
10	Obser//Aval/Interv. Curr. NEE	2	2%	3	8%	-6%
11	Formação Pessoal/Relacional	3	4%	7	19%	-16%
12	Análise Institucional	1	1%	1	3%	-2%
13	Domínio Áreas Expressivas	2	2%	0	0%	2%
14	Formação Desnecessária Boa Relação	2	2%	1	3%	0%
15	NEE Domínio Instituições de Educação Especial	1	1%	0	0%	1%
16	Não necessária	3	4%	0	0%	4%
0	Não Responde	22	21%	6	14%	
Chi-Square=38.957 p=.0007 df=15						

Quadro VI 7-Tipo de Formação



O quadro VI.7 revela-nos a caracterização dos dois grupos amostrais relativamente ao tipo de formação necessária no contexto da integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais. Também nesta análise se extrai uma clivagem nas opiniões sob a formação mais adequada no contexto da integração, escolar corroborada pelo nível de significância (.0007).

Embora as opiniões dos professores sejam unânimes em relação à importância e ao papel que a formação desempenha no domínio da integração observam-se diferentes tendências ao nível dos modos que essa formação deve revestir.

Assim quanto ao momento em que a formação deverá ocorrer é-nos dado observar que, na categoria "Formação em Educação Especial no âmbito da Formação Inicial", existe uma diferença significativa (30%) entre as respostas dos professores com e sem formação especializada.

Enquanto 17% dos professores com formação especializada optaram por esta formula, 47% dos professores sem formação consideraram preferencialmente esta modalidade de formação como a, mais eficaz e a que melhor parece responder às necessidades. É aliás nesta categoria que ocorre a diferença mais significativa entre os dois grupos amostrais.

Nos professores com formação especializada a "Sensibilização às necessidades educativas Especiais" (categorial) verifica a percentagem mais elevada de respostas (42%). As aspirações dos professores sem formação especializada não correspondem como já vimos na categoria anterior a uma abordagem superficial às necessidades educativas especiais, razão porque as suas opções encontram o valor de 8% nesta categoria.

Verifica-se também a existência de uma diferença substancial (16%) entre as respostas dos professores com e sem formação especializada à categoria "Formação Pessoal/relacional. Esta diferença apresenta uma expressão com maior significado nos professores com formação enquanto que no outro grupo o significado é mais relativo (4%).

A categoria "Auto-Formação/Equipas de Apoio" não encontra eco nos professores com formação especializada, a auto-formação com as equipas e outros técnicos só encontra representatividade nos professores sem formação (8%).

Em relação à categoria "Formação no domínio das Ajudas Técnicas e Materiais Individualizados" observámos que esta tem mais significado

para os professores com formação (19%) do que para os outros professores sem formação(13%). Esta diferença (7%) encontra-se igualmente presente na categoria designada como necessidade de formação ao nível "Psico-Sócio-Afectivo da Criança com N.E.E."onde as respostas encontradas nos dois grupos amostrais são respectivamente de 12% e 17% nos professores sem e com formação.

É-nos ainda dado observar diferenças (5%) no que se refere às respostas encontradas na categoria designada por "Formação nas Diversas Deficiências". A manifestação desta necessidade ganha mais expressão nos professores com formação (8%) do que no outro grupo amostral(4%).

A observação das categorias presentes no quadro permite-nos considerar algumas tendências essenciais na apreciação que os dois grupos amostrais enunciaram relativamente ao tema em análise.

Assim, retemos como informação mais peremptória a necessidade de formação, manifestada pelos dois grupos amostrais.

Em segundo lugar observámos que a expressão da necessidade daquela informação não é uniforme nos aspectos modais apresentando portanto, diferentes tendências num e noutro grupo.

Da observação e a partir das diferenças encontradas esboçámos o perfil das necessidades de formação em cada um dos grupos profissionais. O reconhecimento das necessidades de formação e de um certo tipo de formação encontra-se em atributos da ordem de novos saberes técnicos e teóricos mas também em atributos da ordem temporal da formação e do tempo de aprofundamento.

A partir desta observação agrupámos estes atributos em dois domínios que designámos por: natureza da formação e conteúdos da formação

A primeira designação prende-se com a duração-extensão da formação e o momento em que ocorre na carreira do professor. A segunda designação encerra os atributos que referem técnicas especializadas aspectos teóricos e práticos ou ajudas específicas.

A organização destes aspectos permitiu-nos encontrar, em relação a cada um dos grupos amostrais, os seguintes perfis:

<b>Tipo de Formação</b>		<b>Tipo de Formação</b>	
<b>Prof. S/ Formação Específica</b>		<b>Prof. C/ Formação Específica</b>	
<b>Natureza da Formação.</b>		<b>Natureza da Formação.</b>	
a) A formação em "educação especial na Formação Inicial.	47%	a) Sensibilização às N.E.E.	42%
b) Necessidade educação especial /regime de Formação Contínua.	24%	b) Necessidade educação especial / regime de Formação Contínua.	22%
c) Sensibilização às N.E.E.	8%	c) A formação em "educação especial na Formação Inicial.	17%
<b>Quanto aos Conteúdos</b>		<b>Quanto aos Conteúdos</b>	
d).Ajudas Técnicas,Construção,Elaboração Material Individualizado.	13%	d) Formação no "domínio pessoal e relacional"	19%
e) Abordagem de aspectos teóricos domínio do Desenvolvimento Psico-sócio -afectivo da criança c/ N.E.E.	12%	e)Ajudas Técnicas,Construção,Elaboração Material Individualizado.	19%
		f) Abordagem de aspectos teóricos domínio do Desenvolvimento Psico-sócio -afectivo da criança c/ N.E.E.	17%

**Quadro VI.8 . Tipo de Formação Perfil.**

### **6.5- Factores de Sucesso**

A lógica das políticas integrativas identificou-se durante muitos anos com "uma lógica de sinalização, a lógica do circuito sinalizado\_ diagnóstico\_intervenção especializada ou seja a lógica da marginalização."<sup>162</sup>

<sup>162</sup>Leitão Ramos,- As equipas de Ensino Especial como Modelo de Integração Comunitária de Crianças e Jovens Deficientes in: pp.18

O sentido integrador que os novos cenários podem permitir (Dec.Lei 319/91) deixa supôr nos modelos de integração a adoptar estratégias menos marginalizantes.

A adopção da integração entendida como o principio de "dar ao deficiente acesso a modelos quotidianos e condições de existência quotidiana que estejam o mais próximo possível das que o conjunto da colectividade conhece" (Nirje (1979) supõe níveis de análise passíveis de comportar as múltiplas facetas da problemática, bem como a inversão dos cenários tradicionais que têm caracterizado o interface entre o ensino integrado e o ensino regular.

Diagnosticar a amplitude de transformações que a escola enquanto sistema é capaz de integrar, criar estratégias no sentido de otimizar os factores e actores obstáculos a esse projecto, descentrar do diagnóstico da criança para um diagnóstico da situação, reequacionar a equipa de educação especial como agente de mudança serão algumas das linhas de força a ter presentes nos novos cenários

Entendendo-se a integração cada vez mais como a resposta às necessidades educativas da criança e menos como um mero processo de colocação física na sala de aula, necessariamente terá de se reequacionar a contribuição de outros factores, de cuja interacção possa depender a condução positiva da integração escolar da criança .

Uma visão mais complexa e interactiva da integração supõe portanto o controle mais fino de variáveis que vão desde os níveis consensuais face à integração, não só do professor directamente implicado, mas de todo o corpo docente e directores escolares, bem como a aceitação explícita e participada na elaboração de um programa de integração.

Tal visão supõe a adequabilidade dos espaços, das construções, dos acessos e do mobiliário, ou seja, de factores que designámos por adaptações arquitectónicas. Para além das variáveis enunciadas, importa reflectir a dimensão e flexibilidade da adaptação curricular, a implementação do plano educativo individual, bem como toda uma outra ordem de factores mais directamente relacionados com as redes de centros de recursos, a adaptabilidade dos materiais e dos sistemas de suporte (visual auditivo etc.), objectos imprescindíveis no quotidiano pedagógico da vida da classe e na vida da criança.

É em suma, toda uma mudança que se opera ao nível da organização, da adaptação aos programa de estudos, da atitude

pedagógica, da concepção educativa e de ajudas pedagógicas que é pedida ao professor, ou como alguns referiram, mais do que pedida lhes é imposta.

Uma das abordagens à problemática do sucesso da integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais pode ser operacionalizada através da discriminação dos factores que a própria integração envolve e da determinação da importância desses factores nas opiniões dos professores

No sentido de acedermos a essa realidade encontramos uma listagem de itens cujos critérios de elaboração já foram referidos.

A análise item a item constante nos quadros em anexo permite-nos concluir da não existência de diferenças significativas entre os dois grupos amostrais.

Embora sem significado estatístico verificámos que a distribuição das frequências, se apresentava diversa nos dois grupos amostrais. Em função desses valores, elaborámos uma tabela onde os factores apresentaram a seguinte ordenação.

Questão nº11 Factores de Sucesso	Professores.Sem		Professores.Com	
	Formação		Formação	
	Escala	Ordenação	Escala	Ordenação
Ordenação dos Factores de Sucesso				
A Existência de Plano de Integração	3,697	5	3,595	12
Receptividade do ProfessorEnsino Regular	3,562	10º	3,857	3
Boa Vontade Director Escola	2,831	15º	3,095	15º
Boa Vontade do Corpo Docente	3,337	14º	3,667	8º
Equipas de Apoio	3,798	3º	3,881	2º
Redes de Centros de Recursos	3,685	6º	3,667	8º
Formação Professor Ensino Regular	3,607	8º	3,667	8º
Boa Relação Prof/Aluno	3,82	1º	3,952	1º
Natureza do Diagnóstico	3,607	8º	3,167	14º
Característ.Pessoais Prof.Ensino Regular	3,506	13º	3,714	7º
Adapt. Curricul/Plano Educativo Individual	3,528	12º	3,643	11
Adaptações Arquitectónicas	3,562	10º	3,762	5º
Adequação Material às NEE	3,798	3º	3,833	4º
Caracter.Individuais da Criança c/ NEE	3,64	7º	3,31	13º
Participação dos Pais	3,82	1º	3,762	5º

**Quadro VI.9 Ordenação dos Factores de Sucesso da Integração**

Da análise dos dados constantes no quadro VI 9 podemos observar diferenças entre o comportamento de um e outro grupo amostral no que se refere à ordem de preferências atribuídas aos itens propostos no questionário.

Retivemos da sua análise a ocorrência de uma dinâmica distinta na distribuição dos factores.

Por um lado observámos a existência de itens que são objecto simultâneo de preferência por ambos os grupos, assumindo coincidentemente ou de modo muito aproximado as posições primeiras na ordenação dos factores.

Outros itens, manipulados de forma diversa, sujeitos aos interesses, experiências e expectativas específicas a cada grupo apresentam na sua distribuição uma posição mais estremada ou diversa.

Em relação ao primeiro aspecto, observámos que as preferências

dos professores em relação à importância dos factores de sucesso recaem nos seguintes itens:

- a Boa Relação Professor /Aluno (item 8) ocupando nos dois grupos a primeira posição e a Participação dos Pais (item 15) que assume a mesma posição nos professores sem formação, enquanto no grupo de professores com formação se situa entre as cinco primeiras preferências.

A natureza do item (Boa Relação Professor /Aluno) e a posição que ocupa parece indicar uma maior centração de ambos os grupos nos aspectos relacionais. Este posicionamento é indiciador da permanência de um sentido tradicional, professor-aluno, em detrimento de outros factores (adaptações curriculares/plano educativo individual, adaptações arquitetónicas e outros.) que pela sua importância são vitais no processo da integração.

- o item Equipas de Apoio (item5) ocupa respectivamente a segunda e terceira posição nos dois grupos de professores.

O facto de ambos os grupos terem atribuído a este factor aquela posição vem corroborar a nossa afirmação anterior.

No âmbito da integração as equipas são importantes, a maioria dos professores consideram essencial este suporte e reclamam-no na ajuda directa com a criança, (mais do que qualquer outro tipo de suporte), contudo, e caminhando -se para um progressivo abandono da tradicional centração no diagnóstico da criança, a importância das equipas reflectir-se-á mais no papel de interface entre os vários actores e contextos do que na função de intervenção directa com a criança.

Se ao professor sem formação especializada a manutenção deste tipo de desempenho facilita a desculpabilização, a não conflitualidade, a acalmia da consciência e a não partilha da responsabilidade nas situações de insucesso da integração, aos professores com formação especializada permite-lhes o adiar da desritualização terapêutica da intervenção,( halo social que durante longos anos acompanhou o seu estatuto) .

Simultaneamente defende-se um território de pertença a que a integração veio imprimir novos contornos. A passagem de um a outro cenário é menos perturbador e logo mais segurizante se essa mudança se fizer em continuidade Assegurar a continuidade, adiar a ruptura que poderá advir de novos disigns de intervenção constitui um factor que pesa na representação dos factores da integração dos dois grupos amostrais

Nos últimos anos a idéia de trabalho em equipa tem vindo a ser progressivamente assimilada no domínio da integração. A noção de equipa pedagógica e equipa educativa começam a desenhar-se, a permanência da representação da equipa enquanto suporte no sentido tradicional constitui uma "almofada" que amortece a progressiva passagem a um estado de abertura, transparência e interação mais eficazes.

Em relação aos itens que assumiram diferenças preferenciais pelos dois grupos em presença encontrámos os seguintes :

- o Plano de Integração (item 1), enquanto os professores sem formação especializada lhe atribuem a 5ª posição na hierarquização dos itens, curiosamente, os professores com formação especializada remetem-no para a 12ª posição.

Durante alguns anos a integração encerrou basicamente a idéia da montagem e instalação de um serviço de educação especial, nesse constructo as equipas de ensino integrado surgiram como os seus naturais protagonistas. A escola esperava não só, obter desta parceria o apoio directo às crianças, o que lhes permitiria uma compreensível descompressão da sala de aula, mas obter também, (na lógica da sinalização) a confirmação das indicações e dos "casos negociados". É do produto desta negociação que as equipas de ensino integrado, (progressivamente no papel de especialistas detentoras de um prestígio fantasiado pela proximidade ao domínio para- médico) assumem a sua instrumentalização institucional desempenhando o papel de instrumento regulador na medida em que, orientam e canalizam a criança para destinos paralelos à escola regular.

A dinâmica gerada nesta perversidade inter-sistémica produziu sucessivos "guethos", espaços defensivos, mecanismos de poder e de autoridade aleatória onde as formas comunicacionais para que os novos textos legais apontam, terão grande dificuldade em penetrar.

A recente entrada em vigor do Decreto-Lei 319 /91, a resistência ao abandono das antigas concepções educativas, a dificuldade de reprojectar numa dinâmica mais complexa e interactiva as funções das equipas são, na nossa opinião pistas para a compreensão da importância que os professores com formação atribuíram ao item Plano de Integração.

- a Receptividade do Professor do Ensino Regular (item2) é



representada na 3ª posição pelos professores com formação especializada e na 10ª pelos professores sem formação

A posição atribuída pelos professores com formação especializada a este factor parece corroborar a exploração que fizemos na anterior categoria

O divórcio existente entre as partes conduz à projecção sobre o outro de atribuições e responsabilidades do foro mútuo.

Se a receptividade do professor do ensino regular representa uma peça importante no puzzle da integração, dado adquirido por toda a literatura publicada neste domínio, não é menos significativo as diferentes abordagens que apontam, não para elementos isolados, mas para um conjunto de variáveis de cuja tessitura dependerá a condução eficaz da integração.

- a Natureza do Diagnóstico (item9) merece aos professores sem formação a 8ª posição enquanto que os outros profissionais a remetem para o 14º lugar.

Na nossa leitura a diferente formação e experiência são componentes importantes que concorrem para que os professores com formação especializada atribuam menos peso à natureza do diagnóstico

Mais familiarizados com as teses desenvolvidas nesse sentido e sabendo por experiência que a validade do diagnóstico médico pouco contribui para o paradigma da educação espera-se naturalmente que, quer do ponto de vista individual, quer enquanto pertença de um grupo, o professor desenvolva uma postura ( pelo menos ao nível da filosofia) menos dependente do diagnóstico médico e menos penalizante para a criança.

A compreensão da posição dos professores sem formação pode ser entendida como outra face da problemática. Contudo é curioso que sendo, a sua formação desprovida de qualquer sensibilização às necessidades educativas especiais não expressem de forma mais peremptória o obstáculo que este factor poderia conter. Na nossa opinião esta constatação cruza-se com a importância que atribuíram à existência da equipa de apoio, a representação da função tradicional das equipas de ensino integrado funciona para o professor como mecanismo protector- dar o apoio individual é atributo de especialistas- logo, o diagnóstico que poderia constituir como factor de pressão é anulado.

Para além destas inferências temos de considerar que o discurso do professor sem formação específica sobre a integração assenta

fundamentalmente na dimensão social particularment nos aspectos da aprendizagem e da sensibilidade à diferença e à tolerância.

O efeito desta forma elaborada de pensamento para continuar a exercer uma acção de protecção no professor tem de encontrar alguma coerência na lógica relacional com a diferença no quadro da sala de aula..

Os itens Características Pessoais do Professor do Ensino Regular (item10) e Adaptações Arquitectónicas (item12) foram classificados pelos professores sem formação na 13ª e 10ª posição respectivamente enquanto nos professores com formação ocupam a 7ª e a 5ª posições relativas

Finalmente ao item Características Individuais das Crianças com Necessidades Educativas Especiais (item14) foi atribuído a 7ª e a 13ª posições pelos professores sem formação e pelos professores com formação especializada respectivamente.

Pelo facto de não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas e porque na hierarquização das preferências os factores apresentarem progressivamente menos pertinência entre os dois grupos amostrais, não nos referiremos com mais exaustão aos restantes itens.

#### **6.6 Atitudes dos professores face à Integração Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais.**

Após o tratamento estatístico dos dados da escala passámos à discussão dos resultados . Optámos por uma apresentação item a item. e por uma posterior discussão dos itens.

Os itens que apresentaram uma correlacção baixa não são retidos na nossa análise de dados.

Da leitura dos quadros acima referidos verificámos que os resultados da escala de atitudes são significativamente diferentes nos dois grupos amostrais.

Dos 19 itens que constituem a escala 6 apresentam valores significativamente diferentes. A análise item a item identifica os itens 2, 4, 8, 10, 12 e 14, como sendo aqueles onde ocorreram diferenças estatisticamente significativas.

É sobre estas diferenças que vamos incidir preferencialmente a nossa análise.

ITEM N°=2				
As necessidades educativas especiais dos alunos podem ser melhor atendidas em instituições de ensino especial.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72	42	28.
1(min.-import)	43	40	5	12.
2	20	19	17	40.
3	42	39	11	26.
4(máxi.import.)	2	1.9	9	21.
	X <sup>2</sup> =30.33	p=.000	df=3	

Quadro VI.10 Escala de atitudes

Assim, no item 2:"As necessidades educativas especiais dos alunos podem ser melhor atendidas em instituições de ensino especial" observámos um grau de significância  $p=.000$

Da análise verifica-se que enquanto as respostas dos professores com formação apresentam uma distribuição dispersa e esbatida, nos professores sem formação especializada isso não se verifica, a distribuição destes é claramente concordante com a afirmação feita. A ideia de que as escolas de educação especial detêm métodos pedagógicos especializados e que a aplicação desses métodos se sobrepõe a qualquer outro tipo de ganhos pode ser na nossa opinião uma das razões que determinam neste grupo de professores uma atitude preferencialmente isolacionista e segregadora.

À excepção do atendimento às crianças com multideficiência e deficiência mental acentuada, e mesmo a este nível talvez mereça ser questionado, a pertinência do sistema segregado e paralelo de educação especial suporta-se na ideia de eficácia e sucesso do sistema regular.

Ao existir, facilita nos professores do ensino regular uma prática pedagógica passiva e pacífica no que se refere ao processo educativo da criança portadora de deficiência.

A ideia de que a não adaptação do aluno com dificuldades ou

com necessidades educativas específicas pode ser sempre melhor enquadrada noutro contexto que não o da sala de aula, e por outros profissionais que não o próprio professor, é cooresponsável pela resistência atitudinal face à integração.

Não contestando o sistema segregativo, os seus efeitos e o modo como se alimenta é sempre possível permanecer ausente dessa problemática e não auto-protagonizar as atitudes e as práticas da e na mudança.

ITEM Nº=4				
A atenção extra que os alunos com necessidades educativas especiais exigem, é dada em detrimento dos outros alunos.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1 (min.-import)	50	47.	4	9.5
2	37	35.	11	26.
3	13	12.	12	29.
4 (máxi.import.)	7	6.5	15	36.
	X <sup>2</sup> =34.41	p=.000	df=3	

Quadro VI.11 Escala de atitudes

Em relação ao item nº4: " A atenção extra que os alunos com necessidades educativas especiais exigem, é dada em detrimento dos outros alunos".) verifica-se a existência um nível de significância de  $p=.000$

Da análise dos resultados observa-se que os professores especializados assumem posições mais discordante em relação àquela afirmação, enquanto os professores sem formação apresentam uma concordância peremptória.

O rendimento global da classe, o peso dos programas, o receio de atrasos no seu cumprimento e uma certa ideia de gestão e distribuição igualitária do tempo e da atenção do professor em relação aos alunos são factores inibidores da adesão às medidas integrativas.

Os professores, desenvolvendo práticas assentes numa concepção

pedagógica tradicional que privilegia a transmissão passiva dos conhecimentos em detrimento de abordagens activas, encontram dificuldade em gerir formas mais individualizadas de trabalho que pressupõem atribuição de tarefas diversificadas

Centrado sobre a representação do aluno médio e sobre o desempenho médio da turma, o professor, pouco apetrechado das tecnologias da educação e da gestão de grupo encontra sérias dificuldades na resposta às necessidades educativas específicas do aluno.

A utilização concepção e construção de material destinado à classe é gerido (na maioria das vezes) exclusivamente na sua dependência, gerindo espaços, materiais e concepções educativas pouco produtoras de autonomia o professor, sentindo-se ameaçado na sua concepção de eficácia e socialmente passível de ser questionado remete para a criança o sentimento de sua própria frustração.

A criança com necessidades educativas específicas passa a ser simultaneamente o objecto de culpabilização pelo tempo que o professor não deu aos colegas e desqualificada pelo tempo extra "perdido" consigo própria.

Para estes professores a escola não deve mudar, são as crianças com necessidades educativas especiais que não têm lugar na escola regular ou continuando aí têm de dispendir um grande esforço. À escola nada se pede permanecendo impassível ao esforço da criança.

As atitudes envolvem dimensões cognitivas mas também outros aspectos de carácter: sentimentos crenças, percepções. A finura dos processos psicológicos que as atitudes envolvem terá necessariamente de ser reflectida ao nível da formação de professores.

Os conhecimentos do domínio da psicologia da educação e da teoria das representações sociais (Abric 1989) dizem-nos que aquilo que representamos mentalmente acerca de uma dada realidade ou de um determinado objecto condiciona em parte aquilo que obteremos

Se considerarmos o item 4 e a afirmação que o enforma e, se, estabelecermos uma ligação entre a percepção dos professores e os juízos de valor que emitem sobre as competências das crianças com necessidades educativas especiais, podemos antecipar qual o efeito que isso produzirá ao nível do envolvimento da criança na escola e sala de aula.

Cumpra-se assim o efeito de profecia que as representações

parecem encerrar e cuja função é a de criar, pela sua intervenção as condições necessárias para a sua inscrição durável na realidade social.

ITEM Nº=8				
A maioria das crianças com necessidades educativas especiais não se esforçam por completar as suas tarefas.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	34	31.	4	9.5
2	42	39.	7	17.
3	17	16.	16	38.36
4(máxi.import.)	14	13.	15	
	X <sup>2</sup> =25.19	p=.000	df=3	

Quadro VI.12 Escala de atitudes

Tal como os itens anteriores o item nº 8: "A maioria das crianças com necessidades educativas especiais não se esforçam por completar as suas tarefas.", apresenta uma diferença estatisticamente significativa ( $p=.000$ )

Constata-se uma discordância dos professores com formação especializada em relação à afirmação proferida embora a expressão das respostas admita alguma flexibilidade no modo como equacionam a questão.

Posição oposta assumem os professores sem formação. A atitude peremptória destes professores vem corroborar os resultados dos trabalhos mais clássicos sobre a representação do bom aluno, mau aluno.

As variáveis interesse, esforço, atenção, bom comportamento, constituem os suportes sobre os quais assenta a representação do bom aluno.

Face à deficiência e ao desinteresse o professor sem formação vê-se simultaneamente confrontado com a problemática da deficiência no cruzamento com factores de outros campos representacionais pouco gratificantes.

A maioria dos professores valoriza o interesse, a responsabilidade

e a participação do aluno, condições fundamentais para o sucesso educativo. A existência de alunos difíceis e de alunos que não aprendem constituem situações de grande insegurança; a junção de dois factores com conotações negativas -a deficiência e o não esforço tornam ainda mais delicados os equilíbrios no diálogo sucesso educativo-necessidades educativas especiais.

ITEM Nº=10				
O contacto que os alunos de uma classe regular têm com alunos com necessidades educativas especiais pode ser prejudicial.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	15	14.	2	4.8
2	26	24.	3	7.1
3	24	22.	2	4.8
4(máxi.import.)	42	39.	35	83.
	X <sup>2</sup> =23.56	p=.000	df=3	

Quadro VI.12

Escala de atitudes

A análise dos dados do item 10 permite-nos dizer que professores com formação são unânimes na não concordância com a afirmação de que "o contacto que os alunos de uma classe regular têm com alunos com necessidades educativas especiais possa ser prejudicial".

Verifica-se na análise dos resultados uma diferença estatisticamente significativa ( $p=.000$ )

Embora o grupo de professores sem formação não assuma uma atitude negativa tão peremptória como nas questões anteriores, continua a verificar-se diferenças significativas entre os dois grupos.

A análise às perguntas abertas (opinião sobre a integração e vantagens que a integração acarreta) permitiu-nos verificar que o discurso dos professores incidia tendencialmente, neste domínio sobre os aspectos sociais apontando-os como aspectos positivos no domínio da integração. Contudo, e embora não tivessem expressão significativa, alguns manifestavam receios dessa proximidade que agora aparece a revelar-se mais profundamente.

A exposição à deficiência e o receio do aparecimento de efeitos

negativos decorrentes da sua proximidade não são aspectos novos na história das atitudes da sociedade para com o deficiente..

As respostas encontradas encerram essa dupla contradição que só o conceito de representação permite gerir. Numa perspectiva humanística, do ponto de vista dos princípios e dos direitos não é já possível negar os efeitos nefastos e desumanizantes da segregação, mas também não é de todo possível aderir ao estranho, ao desconhecido, em suma à alteridade com que a integração nos confronta.

O recurso ao argumento de que a deficiência pode causar efeitos nos outros, seja ele utilizado pelo professor em nome das crianças, seja utilizado pelos pais das crianças "normais" em função dos filhos é um fenómeno que constitui na sua dinâmica a essência e simultaneamente a função da própria representação.

Os fenómenos das representações sociais pela natureza e funções que a caracterizam permitem ao sujeito a possibilidade da gestão e reconstrução de uma conflitualidade mais ou menos latente repondo níveis de regulação interna adequados sem colocar o sujeito em situação de conflito ou de ruptura.

ITEM Nº=12				
A integração de alunos com necessidades educativas especiais pode ser benéfica e apresentar vantagens para os demais alunos.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	19	18.	3	7.1
2	19	18.	0	0
3	34	32.	13	31.
4(máxi.import.)	35	33.	26	62.
	X <sup>2</sup> =16.04	p=.001	df= 3	

Quadro V.13

Escala de atitudes

A análise dos resultados do item(12):"A integração de alunos com necessidades educativas especiais pode ser benéfica e apresentar vantagens para os demais alunos"; encontra resultados significativamente diferentes ( p=.001) entre os dois grupos amostrais.

A distribuição das frequências permite-nos dizer que se verifica



uma concordância com a afirmação enunciada em ambos os grupos de professores embora assumindo pesos distintos entre eles.

Nos professores sem formação essa concordância apresenta-se mais difusa enquanto que os professores com formação específica apresentam uma concordância mais absoluta.

No discurso sobre a integração, particularmente no discurso concordante, as justificações mais significativas reúnem-se consensualmente à volta do que poderemos designar por factores sociais.

Na sua organização e diversidade o discurso dos professores inclui motivações que tanto podem ser centradas na criança na medida em que encontram nos contextos interactivos mais oportunidade e razões de sociabilização .

Podem ser centrados no grupo, na medida em que as crianças desenvolvem para com os seus colegas deficientes ou em dificuldades, aspectos de inter-ajuda, cooperação e solidariedade, e porque, em termos de desenvolvimento pessoal e social aprendem e desenvolvem a sensibilidade à diferença.

Finalmente este tipo de discurso abrange ainda uma preocupação societal quando referem (na análise de conteúdo) que a partir da educação e da presença física do deficiente na classe, na escola e no social, a sociedade, entendida no seu todo, tem ganhos ao fazer a aprendizagem da diferença e a da tolerância.

Aparentemente o sentido das atitudes para com a afirmação contida neste item indicia uma direcção positiva face à integração. Contudo, e sendo a escola mediada por uma representação quase exclusiva do rendimento escolar, em detrimento de um conceito de desenvolvimento mais harmónico e integrador, teremos de nos questionar até que ponto os professores ao invocarem razões que tradicionalmente são de somenos importância na avaliação do aluno e na cultura da escola não optam por mecanismos de facilitação, passíveis de torner as questões das aprendizagens escolares e portanto as mudanças das práticas e da concepção educativa do próprio professor.

Comportando as representações sociais uma componente funcional constituíam "um guia para a acção" ( Abric 1992)<sup>163</sup> na medida em que encerram um sistema de antecipação mas também de expectativas;

São mecanismos deste tipo que poderão ajudar à compreensão das atitudes dos professores face à integração.

---

<sup>163</sup>Abric (apontam.) de Seminário Les Representations Sociales ISPA .Lisboa 1992

Ao justificação da integração escolar assente em razões essencialmente sociais é redutora do papel da escola e da dimensão global da criança. Estão em causa: o papel da escola na sua dimensão mais abrangente e o próprio conceito de necessidades educativas especiais. Não se trata tão somente da aceitação e da abertura da escola à diferença, trata-se da integração da criança em tal ou tal sala com este ou aquele projecto educativo individual. Está em jogo, como já referimos, a manipulação de todo um conjunto de factores do domínio do desenvolvimento curricular, da adequação dos espaços tempos e materiais às necessidades educativas específicas mas também uma concepção educativa. O maior ou menor esforço dispendido com a integração só tem sentido estruturante se for enquadrado por opções de ordem pedagógica.

Ao perderem de vista a complexidade inerente ao processo os professores correm o risco de voltar a confundir a integração com a colocação física na sala de aula e simultaneamente introduzir aí um novo estigma e um novo mecanismo de segregação. Digamos que a permanência deste constructo conduziria a uma nova versão de ensino especial representado por uma escola para avaliar atitudes (relacionais, de cooperação, de interajuda, etc.) e por uma outra, onde se avaliariam conteúdos e competências de ordem cognitiva. Por excesso e a modos caricaturais poder-se-ia representar esta nova relação de forças como os que vão à escola para aprender: a pensar, a ler a escrever, a ser a brincar e, os que vão à escola para aprender a estar independentemente de se, se questionar se a criança pode, deseja é capaz de querer saber mais.

A idéia que o sucesso da integração passa essencialmente por ganhos de natureza social não é exclusiva dos professores da nossa amostra. A sua generalização é um dado adquirido pela comunidade científica e sobre ela estão mesmo formuladas algumas teses que corroboram os nossos resultados. Retemos, pela pertinência e adequação ao nosso estudo a tese do "contacto hipótese" (que desenvolvemos no ponto Estudos sobre Integração)

Dunn, (1986) cujos trabalhos dão ênfase à necessidade de olhar a criança como um todo, e sob uma visão humanista, considera que, apesar da ênfase naquela perspectiva, não pode resultar daí um optimismo exagerado.

ITEM Nº=14				
A integração de crianças com necessidades educativas especiais na classe regular ocasiona demasiada confusão				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	24	22.	2	4.8
2	50	47.	7	17.
3	21	20.	14	33.
4(máxi.import.)	12	11.	19	45.
	X <sup>2</sup> =31.71	p=.000	df=3	

Quadro VI.14 Escala de atitudes

A análise dos resultados do item(14):A integração de crianças com necessidades educativas especiais na classe regular ocasiona demasiada confusão encontra resultados significativamente diferentes (  $p=.001$ ) entre os dois grupos amostrais.

A diferença encontrada reside no facto dos professores sem formação manifestarem uma atitude concordante em relação à afirmação feita e dos professores com formação discordarem do facto da integração de crianças com necessidades educativas especiais na classe regular ocasionar demasiada confusão

A ideia de mau comportamento, indisciplina e confusão são factores de perturbação para o professor no quotidiano da sala de aula.

Confrontado com um número elevado de alunos, sujeito à apreciação da competência escolar, em constante situação de tensão e exigindo-se-lhes flexibilidade na adequação de respostas à pluralidade de situações e necessidades, o professores reagem com dificuldade a obstáculos de ordem relacional.

A situação de confusão na aula questiona não só a natural liderança do professor mas basicamente é melindrosa pela sua proximidade na relação professor aluno que é tão cara à satisfação profissional do professor do regular.

Gilly(1981) ao considerar factores de risco no insucesso escolar pondera não só os factores, como a importância dos contextos, já que da natureza destes dependeria o comportamento dos factores.<sup>164</sup>

<sup>164</sup>Gilly.(1981) -Bom Aluno Mau Aluno.Morais edit.pp.28

Em alguns contextos, sobretudo nos contexto da classe a representação de deficiência sobrepõe-se à representação das necessidades educativas especiais . A criança deficiente comporta, nos seus contornos mais gerais, aspectos ligados à saúde, à fatigabilidade, às perturbações sensoriais, às deficiências físicas que desempenham um papel muito activo e determinante nas atitudes dos professores.<sup>165</sup> Contudo, dependendo dos contextos, a criança com necessidades educativas especiais pode ter um acolhimento de qualidade e ser suportada por atitudes estimulantes e segurizantes, sendo o contrário também verdade.

Na afirmação que define o item 14 os professores com formação não consideram que a criança no contexto da sala de aula venha "lançar confusão".

Na nossa perspectiva existem demasiados factores sinalizadores de risco da integração da criança com necessidades educativas especiais; é mais mediada por preconceitos provenientes da falta de informações, do desconhecimento e da não adequabilidade da escola às suas necessidades. Estes factores detêm um peso significativo, nas atitudes dos professores. O significado atribuído será tanto maior quanto mais esses factores interagirem entre si e mais forem perturbados pela representação da deficiência.

Em suma os resultados desta investigação não apoiam o bloco de hipóteses que levantámos.

Considerando o conjunto de dados em presença, verificámos que a hipótese 1, "as representações dos professores com formação e sem formação específica diferem nas atitudes perante a integração. sendo que, os primeiros apresentam atitudes mais favoráveis face à integração e os segundos apresentam uma atitude mais desfavorável," se confirma.

Verificámos também, que os professores com formação específica apresentam uma atitude mais positiva face à integração de crianças com necessidades educativas especiais do que o grupo de professores sem formação específica.

Corroboram nesta afirmação os dados provenientes da escala de Likert; onde o comportamento dos dois grupos amostrais é significativamente diferente.

Os professores com formação específica posicionam-se mais

---

<sup>165</sup>(Parmantier, M. 1961) in: Gilly. (1981). obra citadapp.31

negativamente face às afirmações que lhe são propostas, sendo que essas afirmações foram introduzidos na escala com um sentido negativo ao da integração .

Embora ambos os grupos encontrem itens com os quais partilham a mesma posição a favor da integração , existem, no entanto, outros itens onde isso não ocorre. Assim e em relação aos itens 2, 4, 8, 10, 12, 14 onde foram encontradas relações estatisticamente diferentes os professores sem formação assumem em todos eles uma posição de concordância, logo uma atitude negativa em relação à integração, enquanto os professores com formação assumem comportamento oposto.

Embora as diferenças da questão número 8 não sejam significativamente diferente , verifica-se também aí, uma tendência dos professores que vai de acordo com a hipótese levantada.

Em suma constata-se que os professores com formação específica têm uma atitude mais concordante com integração de crianças com necessidades educativas especiais do que os professores sem formação.

Em relação à hipótese 2 que nos diz que "a representação dos professores com formação e sem formação específica diferem face aos factores de sucesso da integração, na medida em que os primeiros apresentam características de pluridimensionalidade e os segundos apresentam características de unidimensionalidade" verificámos, considerando os resultados encontrados, que a hipótese não se confirma.

Apesar de ao longo das questões levantadas os professores considerarem diferente factores e essa diferença se registar também na importância que ora um ora outro lhe atribuem, não assumem uma diferença significativa . A não confirmação da hipótese ganha maior significado perante os resultados em da questão número 11 (factores de sucesso) onde, apesar de se verificar uma diferente hierarquização nas preferências dos factores, essa diferença não encontra significado estatístico pelo que podemos afirmar que: a representação dos professores com formação e sem formação específica não diferem face aos factores de sucesso da integração, na medida em que os primeiros não apresentam características de pluridimensionalidade e os segundos também não apresentam características de unidimensionalidade"

Finalmente, e em relação à hipótese 3 cujo enunciado é o seguinte: as representações dos professores face aos factores de sucesso da

integração diferem na importância atribuída aos factores centrados na problemática da criança sendo que os professores sem formação lhe atribuem um peso maior e os professores com formação um menor peso." verificámos que isso não se confirma.

Ambos os grupos amostrais têm tendência para atribuírem importância a aspectos que se centram fundamentalmente na criança, nomeadamente às vantagens que a integração acarreta no domínio das necessidades psico-sócio-afectivas, nas vantagens que a integração comporta enquanto instrumento de socialização. Por essa partilha mútua na centração da criança e pela ausência de uma importância significativa constatámos que: as representações dos professores face aos factores de sucesso da integração não diferem na importância atribuída aos factores centrados na problemática da criança sendo que os professores sem formação não lhe atribuem um peso maior e os professores com formação um menor peso."

## VII.DISSCUSSÃO E SÍNTESE

Este trabalho teve como propósito, através do estudo das representações sociais dos professores, contribuir para a compreensão dos obstáculos que se colocam à integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais.

Um dos aspectos das representações dos professores que nos interessou estudar refere-se à apreensão que possam ter da integração escolar, das vantagens e desvantagens que ela possa encerrar, bem como dos requisitos necessários para uma integração bem sucedida .

Com esse objectivo, em função de um quadro teórico, e através de um conjunto de questões, fizemos apelo à expressão do sistema geral de representações que os professores foram construindo sob diversas influências: crenças, valores, regras, modelos e estereótipos sociais, decorrentes não só de normas sociais mais gerais, mas também de normas institucionais apropriadas (formação, ideologia, grupo de pertença, etc.) .

Recorrendo ao método comparativo e utilizando dados quantitativos estabelecemos comparações estatísticas entre estes dois grupos amostrais.

A homogeneidade e heterogeneidade entre os dois grupos expressam-se num conjunto de categorias que descrevemos e para as quais procurámos explicações causais. Integrámos a matriz teórica do

quadro conceptual das representações sociais na análise empírica dos dados que se conjugam e dijugam de forma subtil, como aliás todo o sistema social.

No Lugar da Desordem (Boudon1986) fala-nos de realidade social como um conjunto complexo de interações difícil de modelizar ou de encontrar conexões lógicas, se considerarmos a ciência numa perspectiva de mudança social então as funções causais e lógicas exponencializam-se num jogo onde é difícil perceber as regras...

A dificuldade da abordagem a uma matriz teórica tão "movediça", e a rudeza do instrumento que construímos para aprender tão subtil realidade leva-nos a considerar prudência nas ténues tendências encontradas nos resultados.

Em função dessa expressão e da análise dos resultados obtidos registamos as seguintes conclusões:

1. Os professores com e sem formação específica têm uma atitude favorável face à integração de crianças com necessidades educativas especiais, no sistema regular de ensino.

2. Os professores com formação específica apresentam uma atitude mais favorável em relação à integração do que os professores sem formação ; os primeiros, consideram também que as necessidades específicas da criança têm uma resposta educativa mais enquadrada no âmbito do ensino regular do que nas instituições de ensino especial.

Esta atitude positiva dos dois grupos amostrais em relação à integração não é desprovida de condicionalismos. Apresenta-se de tal modo condicionada, que face à enumeração dos diversos constrangimentos, aquele enunciado se torna insustentável de per si. Digamos que existe uma aceitação tácita no plano das ideias, mas quando confrontada com a realidade e com os contextos educativos, perde aquela expressão.

Os resultados do estudo de Larrivee et Cook (1979) vão aliás neste sentido quando referem a existência de atitudes positivas ao nível dos princípios que designaram por "filosofia global da integração".

Este resultado origina obviamente implicações práticas ou seja, existindo já, ou em embrião, uma atitude permissiva em relação à

integração , e constituindo isso, segundo os vários estudos, um indicador determinante no seu sucesso, defendemos que ela terá de ser cimentada por medidas que lhe dêem suporte. Digamos que não basta criar expectativas, é necessário encontrar formas de as manter e alimentar. Na nossa perspectiva a formação contínua constitui um terreno ideal para isso.

Continuando a análise dos resultados verificámos, que os dois grupos de professores em presença concordam com a integração, "desde que" sejam encontrados determinados requisitos, sendo esses requisitos de ordem diversa. Assim sendo, a maioria dos professores com e sem formação específica evocam um conjunto de factores justificativos da sua atitude positiva face à integração. A análise dos dados permite-nos concluir que:

- os professores os dois grupos amostrais são unânimes em concordar que no palco da integração escolar, a criança é indiscutivelmente quem mais ganha, traduzindo-se esses ganhos na dimensão psico-sócio-afectiva da criança.

- os dois grupos de professores consideram igualmente positiva a função da integração, no que se refere ao desenvolvimento dos aspectos sociais e das oportunidades de interacção que a integração permite à criança.

Contudo, estes aspectos apresentam-se sob duas direcções que, mais do que distintas, designamos de complementares.

Assim, cada um dos grupos assume uma posição face a essa complementaridade. Enquanto os professores sem formação específica consideram que a integração acarreta vantagens ao nível da aprendizagem das atitudes e dos valores, designadamente os de tolerância e os do respeito pela diferença, sendo essa aprendizagem facilitada pela presença de crianças com necessidades educativas especiais na dinâmica da classe e do grupo. Ou seja , verifica-se que, enquanto os professores sem formação específica reconvertem de imediato as vantagens da integração no contexto da sala de aula, os professores com formação, considerando embora aquela dimensão, extrapolam a importância das aprendizagens das atitudes e dos valores para a esfera societal mais alargada, referindo que a integração constitui uma oportunidade de aprendizagem para a própria sociedade.

Para além destes aspectos sociais verificamos ainda que os



professores com formação específica atribuem à integração um papel positivo ao nível das aprendizagens escolares o que não se verifica nos professores sem formação (considerando embora que esta diferença não é estatisticamente significativa).

Aliás, dentro do quadro global dos contrangimentos comum aos grupos amostrais, a dimensão da aprendizagem escolar propriamente dita, é enunciada pelos professores sem formação como um dos seus factores mais inibidores.

Para os professores sem formação mais do que para os professores com formação a preocupação com o rendimento da classe é referida com maior apreensão. Ao contextualizar este receio, os professores sem formação consideram que a permanência da criança com necessidades educativas na sala de aula "rouba tempo às outras crianças", isto é os interesses das crianças com necessidades educativas especiais, são lesivos dos interesse da classe.

Verificamos ainda que a idéia do aluno mal comportado, desatento e que lança a confusão na disciplina da aula, se associa à ideia da criança com necessidades educativas especiais.

Na nossa opinião esta tessitura de factores negativos provenientes de campos representacionais distintos podem constituir-se como núcleo sinalizador da criança com necessidades educativas especiais, o que acarretará maior resistência dos professores ao processo de integração escolar. Assim, e em nome do rendimento da turma, os professores poderão eventualmente mobilizar as opiniões dos pais das crianças ditas "normais" e, nesse processo de transferência do sentimento de injustiça que eles mesmos sentem perante a classe, estruturam com muita pertinência e significado, o discurso de resistência à mudança que enforma as políticas integradoras.

O professor, "aquele que ensina" e a quem a sociedade pede que ensine, ensine bem e ensine a todos, só com dificuldade emitirá opiniões peremptórias na exclusão da criança da aula. Se o faz, e quando o faz encontra amplas razões de suporte para a sua decisão.

No seu discurso, estas razões, dependendo dos contextos de acção, radicam basicamente em razões endógenas e exógenas ao seu desempenho perante a classe, o aluno e os pais.

Como refere Perrenoud, P.(1982)<sup>166</sup> "pode ser fácil aceitar um aluno que não "aprenda", mas não será fácil aceitar a presença de um outro que perturba, que interrompe despropositadamente os trabalhos e que coloque obstáculos ao normal conjunto das suas atribuições de professor.

É na lógica da formação dos professores e na pertinência que apresenta na mudança significativa da acção do sujeito que contextualizamos estas reflexões.

Considerando ainda a análise dos resultados, é-nos dado concluir que, no quadro dos constrangimentos, existe em ambos os grupos amostrais uma concordância sobre a importância e o papel determinante das equipas de ensino integrado enquanto factor de sucesso da integração.

Verificamos também que a existência de uma boa relação professor aluno é considerada pelos dois grupos em presença como um dos factores mais indiciadores desse sucesso.

Pelo contrário, o diagnóstico que a criança apresenta é apontado, pelos dois grupos em presença, como um factor inibidor da integração, sendo que os professores com formação lhe atribuem uma importância mais decisiva.

Constatamos ainda que a falta de recursos materiais e condições da escola se apresentam como factor condicionador do sucesso da integração, sendo que este factor é mais referido pelos professores sem formação do que pelos professores com formação.

A necessidade de formação de professores face à progressivo desenvolvimento das políticas integradoras encontra consonância nos dois grupos amostrais. Contudo essa necessidade toma direcções diferenciadas de acordo com a natureza dos grupos.

Enquanto os professores com formação referem que o professor do ensino regular necessita essencialmente de uma sensibilização às necessidades educativas especiais, estes reclamam-se o direito de ter uma formação mais aprofundada devendo ser contextualizada no domínio da formação inicial e prosseguir no âmbito da formação contínua.

---

<sup>166</sup>Perrenoud,P.(1982)-De L'Inégalité Quotidienne devant de le Système D'enseignement-Révue Européenne de Sciences Sociales,XX, n°63,pp.87-142.

Os professores com formação específica consideram ainda o nível e a natureza dos conteúdos que a formação deveria comportar. Segundo eles, a formação, ao ponderar a complexidade das necessidades educativas especiais e os contextos interdisciplinares para que aponta, teria pelo menos de considerar três dimensões a saber : a dimensão teórica do domínio da psicologia do desenvolvimento em conjunto com um quadro conceptual que globalmente possa responder à dimensão diversa e múltipla da deficiência; uma abordagem técnico-prática centrada nas adaptações , técnicas e materiais que se prendem com os desempenhos do quotidiano o que na criança com necessidade educativas especiais é muitas vezes essencial e finalmente, formação no um domínio do desenvolvimento pessoal e social na sua dimensão da relação com os outros.

Neste domínio os professores sem formação são menos incisivos, considerando apenas que a formação deve comportar respostas ao nível das competências, ajudas técnicas e adaptações de material, bem com uma abordagem aos aspectos teóricos da psicologia do desenvolvimento.

Finalmente, constatamos uma tendência na preocupação ao nível das adaptações curriculares no grupo dos professores sem formação especializada e que, curiosamente essa tendência revela-se menos pertinente no outro grupo de professores.

O fruir dos sistemas sociais e escolares obriga cada vez mais a "performances", "formas de excelência" ou "níveis de rendimento" que constituem instrumentos de selecção das diversas competências dos sujeitos. Situada progressivamente na metáfora da "eficácia empresarial" a escola assume de igual modo esta função social quando submete os alunos, a uma distinção baseada sobretudo numa forma de adaptação e acomodação ideal e padronizada.

Compreende-se que para o professor do ensino regular a justificação da integração em termos educacionais passe por modificações curriculares.

Confrontado com programas longos e novos, com a exiguidade de materiais, tempos e espaços, dificilmente acederá ao conceito de necessidades educativas especiais sem a apropriação dos instrumentos que a isso lhe dêem resposta.

Estes resultados encontraram ressonância nos estudos de Hodgson, Cluniers-Ross e Hegarty (1982/83) que caracterizaram as alterações curriculares (na conclusão da sua investigação ) como um passo

fundamental na mudança da concepção educativa, subjacente à integração.

Creemos poder concluir que os professores desta amostra atribuem de modo geral o sucesso da integração à dimensão valorativa e qualitativa que ela acrescenta na vida da criança.

Pensamos poder afirmar que as políticas integradoras se poderão delinear em cenários menos conflituantes e que essa conflitualidade variará de acordo com as respostas às necessidades que os professores manifestaram nos campos representacionais mobilizados (equipas de apoio, boas relações, materiais adequados, formação etc.) .

O papel e a posição do professor do ensino regular na rede relacional que envolve a criança com necessidades educativas especiais no domínio das interacções com a escola , a família, as unidades de saúde assistência e educação; bem com a renovação dos modelos de intervenção das equipas de ensino integrado, permitem-nos apontar para um papel decisivo da formação na transformação das práticas, atitudes e representações dos actores envolvidos.

A ponderação e a concertação de um programa de integração nas suas várias dimensões( sensibilização e participação dos pais, selecção da escola mais apropriada, negociação participada com os actores e órgãos decisoriais, avaliação e programação a desenvolver) remetem-nos para um quadro de saberes onde o papel tradicional dos actores, suportado por representações que incorporam os modelos dominantes da escola terão necessariamente de dar lugar a níveis e a naturezas decisoriais diversas .

Neste domínio a função da formação, na medida em que permita ao sujeito apropriar-se de um novo quadro conceptual e da reconstrução da sua própria acção nessa nova realidade apresenta-se como um instrumento poderoso de transformação da filosofia da integração.

Passar da filosofia à concretização da integração é um passo de gigante no sistema educativo português, onde as contribuições dos professores representam uma parte mas não a única.

## VIII. BIBLIOGRAFIA

- Abraham, A. (1984)- L'Enseignant Est Une Personne.Les Editions ESF.155p.
- Abraham, A. (1982)- Le Monde Interieur des Enseignants. Toulouse. Edit. ERES.1982
- Andersen, Svend; Holstein, Bjorn/1981)- A Integração Escolar dos Jovens Cegos na Dinamarca. in Perspectivas Vol. XI, nº4, 15-30 Unesco.
- Andersen,L. - Attitude Measurement.in: Keeves, J. (1988) Educational Research Methodology and Measurement: An Internacional Handbook Press Pergamon New York
- Agra.C. (1986).- Science Maladie Mentale et Dispositifs de L'Enfance Tese de Doutoramento .Instituto Nacional de Investigação Científica.Lisboa.515p.
- Antonak, Richard, F. (1980) - A Hierarchy of Attitudes Toward Exceptionality. The Journal of Special Education. Vol.14, nº2 pp.231-241.
- Avanzani, G. (1975)( ).- La Pedagogie au 20e- Siècle. Privat Toulouse p.411 .(127 )
- Bairrão, J.- Ensaiar Modelos de Intervenção Psicopedagógica Centrada na Força Normalizante da Escola Regular. Margem Lisboa.
- Bairrão, J. (1981) - "Subsídios para um modelo de Integração in: Encontro sobre Integração da criança e do Jovem Deficiente.13 . Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. pp13-15
- Bairrão, J. (1984) . -Perspectivas da Educação Integrada em Portugal. in: Actas do 15º Congresso Mundial de Reabilitação Internacional. Junho. Lisboa

- Bairrão, J.(1986/87/88 - Os Conceitos de Educação Especial Revista Do Desenvolvimento da Criança. Sociedade Portuguesa Para o Estudo Científico da Deficiência Mental.Lisboa pp.5-8
- Bairrão, J. (1991) - A Educação Especial,- in Noesis, nº 20, Setembro; IIE .Lisboa pp 25-28.
- Bairrão, J.; Ahreu,J. ;Marques T.- Atitudes e Representações em Educação Pré-Escolar. Rev.Análise Psicológica nº 1 Série V) ISPA. Lisboa pp91-104
- Bates, F.(1988). - A Escola Sistema de Comportamentos. Análise Social e Organizacional da Educação, E.S.E, Lisboa.- Tradução e Adaptação Conceição Alves Pinto.pp-205-223.
- Bardin (1979) Análise de Conteúdo. Edições 70.Lisboa
- Barros, João de (1979) - A Pedagogia e o Ideal Republicano em João de Barros. Selecção de Textos de:Maria Alice Reis .Ed. Terra Livre. Lisboa. p. 63
- Barton,L. (1988) The Politics of Special Educacional Needs. Books from Falmer Press.London.
- Becker,H.S. (1984). - Classrooms and Staffrooms-The Sociology of Teachers and Teaching. Open University Pres. London. 246p.
- Benavente, A. (1980) - Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária. Lisboa.IED. 291p.
- Benavente,A. (1990)- Insucesso Escolar no Contexto Português. Abordagens Concepções e Políticas.Dep. Faculdade de Ciências Lisboa.40p
- Benavente, A.(1990).-Escola, Professoras e Processos de Mudança. Livros Horizonte. Biblioteca do Educador.Lisboa.309p.
- Berdie, D. R. et Anderson, J. F. (1974) - Questionnaires: Design and Use. Scarecrow. Metuchen. New Jersey.

- Berge, A. Santos, J.(1990 ) 2ª edição A Higiene Mental na Escola  
Livros Horizonte Lisboa
- Boltanski, L. (1969). -Prime Education et Morale de Classe.  
Cahiers du Centre de Sociologie Européenne. Paris. Mouton.
- Booth, T; Potts P. - Integrating Special Education. Basil Blackwel .  
227p.
- Bouedec, G. (1988). - Le Defis de la Formation Continue:  
Development Personnel ou Developement Professionnel?  
Paris L`Harmattan p.40/41
- Bronfenbrenner,Urie (1979).- The Ecology of Human  
Development.Edit.Harvard Colledge U.S.A.330p.
- Canário, R. (1989). - O Estabelecimento de Ensino no Contexto  
Local , (Doc.) Julho. Conferência, Toulouse.
- Canário , R.(1991)-Transformar Dificuldades de Aprendizagem  
em Dificuldades de Ensino.in : Aprender nº13.Abril .ESE  
Portalegre.
- Cartwright, Carol,Ph.D.; Johnson, Alex. -The Roles of Information  
and Experience in :Improving Teacher`s Knowledge and  
Attitudes About Mainstreaming.The Journal of Special  
Education. Vol.13, nº4 .1979
- Chauchat, H. (1990) - L`Enquete en Psycho-Sociologie. PUF. Paris.  
p.251
- Conselho da Europa .(1988)- Legislation Relative à la  
Réadaptation des Persones Handicapée.
- Cortesão, L. (1988). - Escola e Sociedade. Que Relação?;  
Afrontamento. Lisboa .
- Costa, A. M. Benard. (1981). - in Silva, M. e Tamen, J. Colectânea  
Educação Especial .Fundacção Calouste Gulbenkian.  
Lisboa.

- Costa, A. Benard. (1988). - Necessidades de Formação: A Urgência das Respostas. Educação Especial e Reabilitação. Volume 1, Nº 0, p. 54-58.
- Courbier, G. Manseau, C. (1985) - Pour Une Integration, reussie en Maternelle. in. Cahiers de L'Enfance Inadaptés. Junho pp 8-13 Paris
- CRESAS, (vários autores)- Integration ou marginalisation? Aspects de L'Education Spéciale. Paris. L'Harmattan. 213p
- Crozier, M.; Friedberg, E. (1977) - L'Acteur et le Système. Editions du Seuil. Paris 447p
- Crozier, M. (1988)- Questões de Educação e Estratégias de Mudança. in: Análise Social e Organizacional da Educação. Lisboa E:S:E: pp.33-36
- Cruz M. Braga et al. -A situação do Professor em Portugal: relatório da Comissão criada por Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação.
- Davies D ( direcção ) (1989) - as Escolas e as Famílias em Portugal. Livros Horizonte. Lisboa 125p.
- Deschamps, J. P. ; Manciaux , M. ; Veller, J. (1981). L'Enfant Handicapé et L'Ecole. Flammarion Médecine-Sciences.
- Doise, W. Palmonari, A. (1986). - L'Etude des Representations Sociales. Delachaux et Niestlé. 207p.
- Durkheim, É. (1938). L'évolution Pédagogique en France. Paris, PUF (2ème ed.).
- Estrela, M. T.; Estrela. A. (1977). Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores. Estampa .43p
- Estrela, M. T.; Estrela. A. (1977). Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores. INIC. Lisboa 493p.



- Evéquo, G. -Dimension SYstemique de L'Echec Scolaire et Methodologie D'Integration.Rev.Les Sciences de L'Education 1/pp.71-85
- Fernandes, R. (1989).- Nas Origens do "Ensino Especial" :o primeiro Instituto Português.de surdos e cegos in: Educação Especial e Reabilitação vol.1 nº 2. Dezembro. Faculdade de Motricidade Humana.Lisboa pp66-67
- Fernandes, M. T. (1984) - Une Étude de L'Integration Scolaire des Enfants Handicapés au Portugal. Tese de Doutorament.Caen.
- Fonseca,V. (1979) - Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal. Morais Edit. Lisboa.127p.
- Fonseca,V. (1987) - Educação Especial. Porto Alegre. Artes Médicas Sul,127p.
- Fonseca,V. (1988) - Intodução à Filosofia da Modificabilidade Cognitiva Estrutural.in:Educação Especial e Reabilitação. vol.1 nº 0. Dezembro. Faculdade de Motricidade Humana.Lisboa pp. 8-26
- Fontes, V. 1947,- A Criança in : A Criança Portuguesa. Boletim do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.Lisboa. pp 291-293
- Galloway, David (1985).- Schools, Pupils and Special Education Needs.Croom HelmLtd. London
- Garcia, J. N. ; Alonso, J. C. (1985). - Actitudes de los Maestros Hacia La Integración Escolar de Niños Con Necesidades Especiales. in Infância Y Aprendizage, 30,51-58.
- Gilly, M. ; Piolat, M. (1986). - Psicologia da Educação, Estudo da Mudança na Integração Educativa- Para uma Psicologia da Educação Definida pelo seu Objecto de Estudo, in: Análise Psicológica nº1-Série V:13-14
- Gilly.M.,(1980). - Maitre- Élève; Roles Institutionnels et Representation. Paris. PUF, pp.300

- Gilly.M.,(1981). - Bom Aluno Mau Aluno.Morais Edit. Lisboa.304p.
- Goupil, G. (1990). - Elèves en Difficulté d'Adaptation et d'Apprentissage.Québec.Gaetan Morin. pp.346.
- Grácio, R. (1973) - Educação e Educadores,Livros Horizonte. Lisboa.310p.
- Grawitz M. -Méthodes des Sciences Sociales. Dalloz. Paris.
- Grisez,J, (1990).-Méthodes de la Psychologie Sociale. Puf .Paris.
- Hazzard,Ann, Ph.D (1983) - Children's Experience with Knowledge of, and Attitud Toward Disabled Persons. The Journal of Special Education Vol.17 nº 2 pp.129 131
- Hegarty; Pocklington; Lucas (1981). - Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School. NFER-Nelson, Oxford.540p.
- Hegarty, S.(1985). Integration and Teaching: Some Lessons from Prattice, in: British journal of Special Education (Suplement Research) Vol.27 nº27 nº1 Fevereiro. pp.9 -18.
- Hodgson, Ann; Clunies Ross, L.; Hegarty, Seamus (1984).- Learning Together Teaching Pupils with Special Educational Needs in the Ordinary School, Nfer Nelson.165p.
- Huberman (1973). - Comment S'Operent Les Changements en Education. Unesco.
- Hubermann e Schapira(1985) " Le Cycle de Vie de L'enseignant Secondaire: une recherche xploratoire.Les Sciences de L'Èducation Pour L'Ère Nouvelle, nº3, Caen, Université, Lab.Psychopedagogie. pp. 3-74.
- Hugon, M. A. (1980). - Quelques Tendances de la Recherche Action en Education. CRESAS. Paris

Jacklin, Angela . Lacey, Jeanne .(1991) -Assessing Integration at Patcham House" British Journal of Special Education, Vol.18 nº2 Junho. pp.67-70.

Hoekstra, G. F. (1984)-Tools For Change of Attitude-Actas- Proceedings of the 15th Congress of Rehabilitation Internacional.Lisbon. pp.15

Javeau, Claude. (1990).- L'Enquete par Questionnaire: Manual à L'Usage du Praticien.4ª ed.rev. Ed.Université de Bruxelles. Bruxelles. p.158

Jodelet, D.(1989) Les representations Sociales. PUF. Paris,.424 p.

Johnson, D. W. ; Johnson, R. (1984). -Building Acceptance of Differences Between Handicapped and Individualistic Instructon.in The Journal of Social Psychology. Vol.122, pp.257-267.

Kennedy, Ann.PH.D (1982) -Inclinations of Non Handicaped Children to Help their Handicapped Peers.The Journal of Special Education Vol.16 nº 3

Kennedy J. (1983).- Analysing Qualitative Data.Praeger Specila Studies New York.

Kirk ,S.; Galagher (1979) - A Educação da Criança Excepcional. Martins Fontes. S.Paulo .502p.(1987 Edição Brasileira)

Kyle, Catherine; Davies, Katherine-Attitudes of Mainstream Pupil Towards Mental Retardation" British Journal of Special Education, Vol.18 nº3 Setembro

Kris, E. e Kurz, O. (1988). - Lenda Mito e Magia na Imagem do Artista. Edit. Presença. Lisboa. 123p.

Keeves, J. (1988) - Educational Research Methodology and Measurement:An Internacional Handbook Pergamon Press. New York

- Kidder L. - Métodos de Pesquisa na Relações Sociais.EPU.
- Laban, P.J.(1980) - Advanced Questionnaire Design. Abt. Cambridge
- Lambert, J. L. (1988). - Enfants et Adultes Handicapés Mentaux. Delval, Suíça.
- Lambert, J. L. (1986).- Handicap Mental et Société. Delval, 118p.
- Larrivee, B.et Cook,L. -Mainstreaming: A Study of the Variables Affecting Teacher Attitude The Journal of Special Education. Vol.13, 1979, pp.315-324
- Leitão Ramos F. - As Equipas de Ensino Especial como Modelo de Integração Comunitária de Crianças e Jovens Deficientes. Rev.Educação e Desenvolvimento Vo.VI nº1 e 2 1986/87/89 pp.17-21
- Lerbet, G. (19978).- L'Egalité des Chances- les Voies vers L'Equité Educative, Maurecourt: Mesonance,i (3),100p.
- Lerbet, G. (1988).- Approche Systematique et Production de Savoir.Mesonance. Paris. Mesonance.
- Lerbet, G.(1990). - Le Flou Et L'Écolier. Paris. Mesonance. 173p.
- Lewin,J. - Estatística Aplicada A Ciências Humanas Edt. Harbra São Paulo 393p.
- Liora Pedhazur Schmelkian, Ph. D - The Journal of Special Education Vol.16.pp161-177 Hofstra University
- Lynas Wendy , (1986).-Integrating the Handicapped Into Ordinary Schools.Edit.Croom Helm.Sydney.
- Mackay,D; McDonald G.; Mackey T. GolloglyJ. (1988)- Point of View ( Normalization: The Impossible Dream).in: British Journal of Special Education Vol.34 nº 67 Julho pp. 75-77

Macmillam, D. ; Keogh, B. ; Reginald, J. (1988). - Special Education Research on Midly Handicapped Lerner. Indiana University. pp.686-721.

Mann, Peter, H. (1983) "Métodos de Investigação Sociológica". Biblioteca de Ciências Sociais. Edit.Zahar. Rio de Janeiro.

Mardomingo. Gisbert. Cabada. Moiso. e al. (1981). - Educacion Especial. CINCEL. Madrid

Minard; e Castera (1989). - De la Desintegration Psychique à la Reintegration Sociale.comunicação apresentada no Congresso do Instituto Piaget - Integração:Social, Educativa e Laboral. Lisboa 11 de Novembro.

Ministério da Educação (sem indicação dos autores)  
(1987) -A Criança Diferente.Lisboa.GEP.426p.

Ministério da Educação (1991) A Formação Inicial e Especializada em Necessidades Educativas Especiais nos Estabelecimentos de Ensino Superior Público. IIE Lisboa.64p.

Ministério da Educação (1991) - Projectos na Área das Necessidades Educativas Especiais no Âmbito do Ministério da Educação.IIE Lisboa. 136 p.

Ministério da Educação (1991) - A Integração de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais Nas Escolas Onde Decorre O Lançamento Experimental Dos Novos Programas. IIE Lisboa. 148 p.

Mollo S.; Bouvier( 1986) - La Sélection Implicite à L'École Puf Paris 322p.

Moniz, Pereira, L. (1984)- Evolução do Estatuto do Deficiente na Sociedade.Horizonte.1. 4. Nov-Dez.1984 pp.132 135)

Moreno, C. S. ; Amaral,I.; Melo, A. P. ,Lisboa. - A Criança Deficiente Auditiva. Situação Educativa em Portugal. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

- Moreno, C (1982). - A Educação Especial Integrada.S:N:R: Lisboa 149p.
- Morin, R. (1983)- Adaptation et Inadaptation.in: Rev. Education Adaptation Integration nº 267 .Dezembro. APAJH pp.12-17.
- Morvan, J. S. ; Paicheler, H. (1990) -" Representations et Handicaps: Vers une clarification des concepts et des méthodes". Plub: CTNERHI. MIRE
- Moscovici , S. ; Doise,W. (1991) - Dissensões e Consenso. Livros Horizonte. Lisboa, p. 254
- Mucchielli, R. (1990) - Le Questionnaire dans L'Enquête Psycho-Sociale. 9ª ed. ESF Editeur. Paris. p.86
- Mugny, G. et Carugati, F.(1985). - L'Intelligence au Prurielles Representations Sociales de L'Intelligence et son Developement. Cousset, Edit.Delval. 202p.
- (NARE ) National Association for Remedial Education(1991) - Teachers and Special Edicational Needs.Longman London 230p.
- Nações Unidas, (1983). - Declaração de Progresso e Desenvolvimento-Programa Mundial de Acção Relativo às Pessoas Deficientes. Nova York.
- Nóvoa, A.; Popkewitz Thomas (1992)-As Reformas e Formação de Professores -Educa ;Lisboa pp.59(1992)
- Oluf Lauth(1986) in: Educational Rehabilitation. Edit. I.Skov Jorgensen.Sahva.(Tradução Inglesa do Skolepsykologi nº2) 80p.
- Pedro Isaura,(1990/91)- Les Instituteurs Et Leur Representation des Autres Adulte Intervenant Dans Le Milieu Scolaire Tese de Mestrado.Université Provence.
- Pereira, L. M; (1984) - Evolução do Estatuto do Deficiente Horizonte.Lisboa.1(4) Nov-Dez1984p.132-135

- Perrenoud, Ph.(1982).- De L'inegalité quotidienne devant le système d'Enseignement. Revue Européenne des Sciences Sociales, XX, n.63 , p. 87-142
- Perrenoud, Ph.; Montandon,C. (1987). - Entre Parents et Enseignants: un Dialogue Impossible, Herbert Lang. Berne. 229p.
- Perretti (1984)-Du Changement à L'Inertie. Dialectique de la Personne e des Systemes Sociaux.Paris Dunod,1981)
- Perron R. (1989)- L'Evolution Des Idées A Propos des Déficiences Mentales. Rev. Les Sciences de L'Education.nº4 pp.7-27.
- Pires Lemos (1986) -Lei de Bases do Sistema Educativo Português Apresentação e Comentário.Edt. ASA.Lisboa. 144 p
- Pocklington,K.(1988).- The Integration of Children With Special Educacional Needs into Ordinary School in: Primary Education.a sourcebook for teachers. harper & Row. London
- Keeves, J. (1988) - Educational Research Methodology and Measurement: An Internacional Handbook Press Pergamon New York
- Rankin, P.Duun.- Scaling Methods .In: Keeves, J. (1988) Educational Research Methodology and Measurement: An Internacional Handbook Press Pergamon New York.pp.306-313
- Ravaud, J. F. ; Triomphe, A.- de la deficiencia au desavantage social.La scolarité des enfante handicapés. in:Les Cahiers du CTNER, GARCHES.pp1-13
- Rodrigues, D. (1988 ).-Perspectiva sobre Investigação em Ciências da Reabilitação Vol.1, nº 0 Dezembro Faculdade de Motricidade Humana.Lisboa pp.29-33
- Rodrigues, D. (1991 ) - Percursos Da Educação Especial Em

Educação in: Ciências da Educação Em Portugal. Publicação da  
Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Porto.pp.75-  
89

Rodrigues, D. (1991 ) - Métodos e Estratégias Em Educação  
Especial.Faculdade de Motricidade Humana.Lisboa. 253p.

Sanson,A. Reason,R.(1988) - Whay is a Successful Re-Integration?  
in: British journal of Special Education Vol.15 nº1.  
(Suplement Research) Vol.15 nº1 Março. pp.19-23



- Secretariado Nacional de Reabilitação. (1985). - A Educação de Jovens Deficientes e a Transição para a Vida Activa em Portugal: Relatório Nacional para a segunda fase do projecto da OCDE/CERI". A educação de jovens deficientes e sua transição para a vida activa" Lisboa. Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Secretariado Nacional de Reabilitação.(1983). - Sistema de Educação Especial Em Portugal. Relatório Nacional sobre a primeira fase do projecto da OCDE/CERI. "A educação de jovens deficientes e a sua transição para a vida activa" Lisboa.
- Secretariado Nacional de Reabilitação.(1989). - Guia Nacional do Deficiente.3ª Edição Lisboa.120p.
- Secretariado Nacional de Reabilitação.(1989). - Classificação Internacional das Deficiências,Incapacidades e Desvantagens.(O.M.S.) Lisboa 204 p.
- Schein , Edgar (1985).- Corporate Culture and Leadership. São Francisco, Jossey-Bass. São Francisco
- Simon, Jean. (1989). - L'Integration Scolaire des Enfants Handicapés. Edit. Puf. L'Educateur. Paris.
- Smart, Rosemary; Wilton K. Keeling B. (1980) - Teacher Factor and Special Class Placement". The Journal of Special Education.Vol.14 nº2 pp.217-224.
- Simon, Jean. (1989). - L'Integration Scolaire des Enfants Handicapés. Edit. Puf. L'Educateur. Paris.
- Selikovitz, Mark. (1990).- Down Syndrome. Oxford University Press. Oxford. 205p
- Silva, M. Tamen (Colectânea-Textos).(1981) - Sistema de Ensino Em Portugal. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 693 p.
- Society of Education Officers - Special Education in the 1990s

- Soder, Marten 1990 - Preconceito ou Ambivalência?  
Atitudes para com a Pessoa Deficiente. Rev. Disability  
and Society.Vol.5. nº3 .1990
- Stoer, S.; (1986). - Educação e Mudança Social em Portugal.  
Edit Afrontamento. Biblioteca das Ciências da Educação.  
Lisboa. 293p.
- Stephenson.S.(1990) -Promoting Interaction among Children With  
Special Educational Needs In An Integrated Nursery. in:  
British Journal of Special Education Vol.17 nº2 June pp. 61-  
64
- Stokkum,S. - On Change Atitudes or Attitudes of Change in:In:  
Proceedings of the 15Th World Congress of Rehabilitation.  
Lisbon.pp.81-86
- Tomlinson, S. (1982). - A Sociology of Special Education. Routledge  
& Kegan Paul. London, Boston. 199 p.
- Tillemans, T.(1983)- Segregação versus Integração: Uma  
Controvérsia in: Cadernos do COOMP nº 77 pp.103-116
- Tuckman, B. (1984).- Conducting Educational Research Edit.  
Harcourt Brace Jovanivich, inc. New York
- Unesco. Final Report,. European Regional Education Workshop,  
on the Implication of Educational Integration of Disable  
Children and Adolescents into the Normal Structures of  
General Education for Theacher Training. Bolonha  
(Italy) 30 de Setembro /4 de outubro 1985.
- Unesco. (1985) Aide aux Élèves handicapés dans les Ecoles  
Ordinaires: Stratégies de Formationn des Maitres. Paris: ed.  
do A.
- Vala,J. in: Silva e Madureira.(1990). Metodologias das Ciências  
Sociais e Humanas. Ed. Afrontamento. Lisboa p.107

- Vayer, P. Rocin, Ch.; (1989). - A integração da Criança Deficiente na Escola Normal. Edit.Manole Brasil
- Vash C. (1984)- Attitude Change In: Proceedings of the 15Th World Congress of Rehabilitation. Lisbon. pp81-83
- Warnock Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young London.Her Majesty's Stationery Office (1978). 395p
- Wedell, K (1983) - Conceito de Necessidades Educativas Específicas de Educação. Cadernos do COOMP.7.8, pp.19-26.
- Zazzo, R. (1971) -As Debilidades Mentais. (vol1) Socicultur-Divulgação Cultural.Lisboa. 143 p
- Zazzo, R. (1971) -As Debilidades Mentais. (vol2) Socicultur-Divulgação Cultural. Lisboa. 163 p
- Zafiropoulos (1981) - Les Arriérés: De L'Asile a L'Usine Payot. Paris.271p.
- Zigler. (1987) - Dealing with Retardation.Science, Cambridg University Pres pp.1192-1194
- Zigler, E. ; Hodapp, R. (1986). - Understanding Mental Retardation.Cambridg University Press







## ANEXO

### INQUÉRITO

#### ESTUDO SOBRE A INTEGRAÇÃO ESCOLAR

O presente inquérito por questionário insere-se na tese de Mestrado no âmbito das Ciências da Educação.

Tem como objectivo recolher as opiniões dos professores do 1º Ciclo do Ensino Regular acerca da integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais.

**Pedimos-lhe que considere crianças com necessidades educativas especiais as crianças que são portadoras de deficiência e ou com dificuldades, pelo que necessitam de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades.**

Por favor responda às questões apresentadas nas três partes, mantendo a ordem e as indicações referidas.

Certos do interesse que estas questões lhe suscitam agradecemos a atenção e a disponibilidade manifestada.

Com os nossos melhores agradecimentos





## QUESTIONÁRIO

### PARTE I

#### CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

##### 1. IDADE

Menos de 26 anos	+++
De 26 a 35 anos	+++
De 36 a 45 anos	+++
MAIS de 55 anos	+++

##### 2. SEXO

1. Feminino	+++
2. Masculino	+++

##### 3. TEMPO DE SERVIÇO DOCENTE (referente a 31 de Agosto de 1992)

de 2 a 6 anos	+++
de 6 a 10 anos	+++
de 20 a 30 anos	+++
mais de 30 anos	+++

**4. TEMPO de SERVIÇO DOCENTE** (com crianças com  
necessidades educativas especiais)

menos de 2 anos +--+

de 2 a 5 anos +--+

de 5 a 10 anos +--+

de 10 a 20 anos +--+

**5. HABILITAÇÕES PROFISSIONAIS.**

Curso de Professores do Magistério

Primário +--+

Curso de Professores do Ensino Básico Escola

Superior de Educação +--+

Curso de Especialização de Educação Especial +--+

Outra(s).Especifique:

**PARTE II**

**DADOS DE OPINIÃO**

8.Qual é a sua opinião acerca da integração de crianças  
com necessidades educativas especiais?

Por favor explicita:

9.Indique que vantagens e desvantagens considera que a  
integração pode acarretar:

10.Que tipo de formação pensa que o professor do ensino  
regular deveria ter para poder dar resposta às  
necessidades educativas especiais das crianças?

11.Da sua experiência que factores considera fundamentais  
para uma integração escolar bem sucedida?

(classifique os seguintes itens por ordem de importância considerando o 4 máxima importância e 1 mínima importância.)

1.A existência na escola de um plano geral de integração.	4	3	2	1
	++	++	++	++
2.A receptividade do professor do ensino regular,	4	3	2	1
	++	++	++	++
3.A boa vontade do director escolar	4	3	2	1
	++	++	++	++
4.A boa vontade e implicação do corpo docente	4	3	2	1
	++	++	++	++
5.A existência de equipas de apoio	4	3	2	1
	++	++	++	+
6.A existência de uma rede de centros de recursos	4	3	2	1
	++	++	++	++
7.A formação do professor do ensino regular	4	3	2	1
	++	++	++	++
8.Uma boa relação professor aluno	4	3	2	1
	++	++	++	++
9.Natureza do diagnóstico que aluno apresenta	4	3	2	1
	++	++	++	++
10.As características pessoais do professor do ensino regular.	4	3	2	1
	++	++	++	++
11.A existência de adaptações curriculares /plano educativo individual	4	3	2	1
	++	++	++	++

12.A existência de adaptações arquitectónicas ( rampas,casas- de-banho, corrimões)	4	3	.2	1
	+-+	+-+	+-+	+-+
13.A adequação de material às necessidades educativas (audio- visual,sistemas de amplificação,etc)	4	3	2	1
	+-+	+-+	+-+	+-+
14.As características individuais da criança com necessidades educativas especiais.	4	3	2	1
	+-+	+-+	+-+	+-+
15. A participação dos pais	4	3	2	1
	+-+	+-+	+-+	+-+

### PARTE III

(Por favor assinale com um **X** a afirmação com que está  
**mais de acordo.**)

1.Muitas das actividades que os professores desenvolvem com  
os alunos na sala de aula são apropriadas para os alunos com  
necessidades educativas especiais.

concordo	concordo	discordo	discordo
	c/reserva		c/reserva
+-+	+-+	+-+	+-+

2.As necessidades educativas especiais dos alunos podem ser  
melhor atendidas em instituições de ensino especial

concordo	concordo	discordo	discordo
	c/reserva		c/reserva
+-+	+-+	+-+	+-+

3.O facto que representa estar numa classe regular,  
estimula o desenvolvimento escolar da criança com necessidades  
educativas especiais.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
+-+	+-+	+-+	+-+

4.A atenção extra que os alunos com necessidades educativas especiais exigem, é dada em detrimento dos outros alunos.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
+-+	+-+	+-+	+-+

5.A integração oferece possibilidades de interacção na classe, que favorecerá a compreensão e aceitação das diferenças.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
+-+	+-+	+-+	+-+

6.O comportamento dos alunos com necessidades educativas especiais constitui um mau exemplo para os outros alunos.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
+-+	+-+	+-+	+-+

7.O isolamento numa classe especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional de um aluno com necessidades educativas especiais.

8.A maioria das crianças com necessidades educativas especiais não se esforçam por completar as suas tarefas.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
+-+	+-+	+-+	+-+

9.A integração de crianças com necessidades educativas especiais requer mudanças significativas dos procedimentos na sala de aula.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
+++	+++	+++	+++

10.O contacto que os alunos de uma classe regular têm com alunos com necessidades educativas especiais pode ser prejudicial.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
+++	+++	+++	+++

11.O apoio específico em função do diagnóstico é melhor ser dado na sala de apoio ou por professores especializados, do que na classe pelo professor do regular.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
+++	+++	+++	+++

12. Os alunos com necessidades educativas especiais monopolizam o tempo do professor em detrimento dos outros alunos.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
+++	+++	+++	+++

13 As crianças com necessidades educativas especiais necessitam que se lhes diga exactamente como fazer e o que fazer.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
+++	+++	+++	+++

14. A integração de crianças com necessidades educativas especiais na classe regular ocasiona demasiada confusão.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
+++	+++	+++	+++

11.O apoio específico em função do diagnóstico é melhor ser dado na sala de apoio ou por professores especializados, do que na classe pelo professor do regular.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
+++	+++	+++	+++

14.

A integração de alunos com necessidades educativas especiais pode ser benéfica e apresentar vantagens para os demais alunos.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
+++	+++	+++	+++

15.A criança com necessidades educativas especiais vai  
socialmente isolado pelos colegas da classe e da escola.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
----------	-----------------------	----------	-----------------------

+++	+++	+++	+++
-----	-----	-----	-----

16. Os pais de uma criança com necessidades educativas  
especiais não apresentam mais problemas para o professor do  
que os de qualquer outro aluno .

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
----------	-----------------------	----------	-----------------------

+++	+++	+++	+++
-----	-----	-----	-----

17.Às crianças com necessidades educativas especiais devem  
dar-se tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se  
integrarem na classe regular.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
----------	-----------------------	----------	-----------------------

+++	+++	+++	+++
-----	-----	-----	-----

18.A presença de alunos com necessidades educativas  
especiais promoverá a aceitação das diferenças, por parte dos  
outros alunos.

concordo	concordo c/reserva	discordo	discordo c/reserva
----------	-----------------------	----------	-----------------------

+++	+++	+++	+++
-----	-----	-----	-----



19.O nível de exigência e de controlo dos pais das crianças com necessidades educativas especiais é maior do que o dos outros pais,o que condiciona as atitudes dos professores face à integração daquelas crianças.

concordo	concordo	discordo	discordo
	c/reserva		c/reserva

+++

+++

+++

+++

Este espaço destina-se a observações ou comentários que deseje fazer sobre assunto e que, não tendo sido abarcada(o)s por este questionário, considere importantes.

Muito obrigada pela colaboração



## ANEXO 2

Escala de Likert Original-Documento Original





## Apéndice

### Estudio de la opinión de los profesores respecto a la integración de niños con necesidades especiales

Cada día se ve con más claridad la necesidad de una educación conjunta, en un ambiente normal, de los niños con necesidades especiales (autistas, parálisis cerebrales, sordos, etc.). En esta integración, los educadores y pedagogos consideran que uno de los elementos más importantes es el profesor. El propósito de este cuestionario es obtener información que ayude a una mejor integración y normalización de estos niños.

#### DATOS DEL PROFESOR

Nombre o iniciales .....

Edad: ..... años      Sexo:    V ☐    H ☐

Lengua materna: .....

Fecha de hoy ..... Nombre del centro: .....

*Adaptado y elaborado por: Jesús Nicasio García Sánchez, José Luis Domínguez y Juan Carlos Alonso.*

#### PRIMERA PARTE: ASPECTOS GENERALES

Por favor, conteste a las cuestiones siguientes:  
(marque con una cruz la casilla adecuada sobre la línea de puntos).

1. ¿Desde cuándo tiene algún alumno con necesidades especiales en su aula?  
No tengo ☐ Desde hace .....
2. La información que ha recibido sobre la integración escolar de los alumnos con necesidades especiales ha sido:  
Nula ☐ Poca ☐ Normal ☐ Bastante ☐ Mucha ☐
3. ¿Con qué diagnóstico venían los niños integrados en su clase?  
Diagnóstico .....
4. Tipo de centro:  
Guardería ☐ Ikastola ☐ Colegio público ☐ Colegio privado ☐
5. ¿En qué curso se encuentran los niños integrados en su clase?  
Guardería ☐ Preescolar ☐  
1.º, 2.º EGB ☐ 3.º, 4.º, 5.º EGB ☐ 6.º, 7.º, 8.º EGB ☐
6. Número de estudiantes en su clase:  
15 o menos ☐ 16 a 23 ☐ 24 a 31 ☐ 32 a 39 ☐ 40 o más ☐
7. El nivel de apoyo administrativo que ha recibido relativo a los estudiantes con necesidades especiales ha sido (conteste a los dos apartados)  
a) Nulo ☐ Bajo ☐ Normal ☐ Alto ☐ Muy Alto ☐  
b) Suficiente ☐ Insuficiente ☐
8. El tipo de apoyo técnico (maestro de apoyo, psicólogo escolar...) que ha recibido ha sido (conteste a los dos apartados)  
a) Nulo ☐ Bajo ☐ Normal ☐ Alto ☐ Muy Alto ☐  
b) Suficiente ☐ Insuficiente ☐
9. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como profesor?  
..... años
10. ¿Realiza su escuela algún tipo de actividad extraescolar (cine, ocio...)?  
No ☐ Sí ☐ ¿Cuál? .....

## SEGUNDA PARTE: CUESTIONARIO

Por favor, rodee con un círculo el número bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. No hay respuestas correctas; las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos.

Claves: MD = Muy en Desacuerdo

D = En Desacuerdo

A = De Acuerdo

MA = Muy de Acuerdo

1 = Indeciso

	MD	D	I	A	MA
1. Muchas de las cosas que los profesores hacen con los estudiantes normales en un aula son apropiadas para los estudiantes con necesidades especiales	1	2	3	4	5
2. Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas	1	2	3	4	5
3. La conducta en el aula de un niño con necesidades especiales, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la de un niño normal	1	2	3	4	5
4. El reto que representa el estar en una clase normal, estimula el desarrollo académico del niño con necesidades especiales	1	2	3	4	5
5. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades especiales, tira en detrimento de los otros estudiantes	1	2	3	4	5
6. La integración ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias	1	2	3	4	5
7. Es difícil mantener el orden en una clase normal que contiene un niño con necesidades especiales	1	2	3	4	5
8. Los profesores de clases normales poseen mucha de la práctica necesaria para trabajar con estudiantes con necesidades especiales	1	2	3	4	5
9. La conducta de los estudiantes con necesidades especiales supondrá un mal ejemplo para los otros estudiantes	1	2	3	4	5
10. El aislamiento en una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un estudiante con necesidades especiales	1	2	3	4	5
11. El niño con necesidades especiales desarrollará probablemente sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una clase normal	1	2	3	4	5
12. La mayoría de los niños con necesidades especiales no se esfuerzan en completar sus tareas	1	2	3	4	5
13. La integración de niños con necesidades especiales requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase normal	1	2	3	4	5
14. La mayoría de los niños con necesidades especiales tienen un buen comportamiento en clase	1	2	3	4	5
15. El contacto que tienen los estudiantes de una clase normal con estudiantes integrados, puede ser perjudicial	1	2	3	4	5
16. Los profesores de clases normales tienen la suficiente preparación para enseñar a los niños con necesidades especiales	1	2	3	4	5
17. Los estudiantes con necesidades especiales monopolizarán el tiempo del profesor	1	2	3	4	5
18. La integración del niño con necesidades especiales promoverá su independencia social	1	2	3	4	5
19. Es probable que un niño con necesidades especiales exhiba problemas de conducta al ser colocado en un aula normal	1	2	3	4	5
20. La enseñanza específica en función del diagnóstico es mejor que se dé en el aula de apoyo o por profesores especiales, que por profesores normales	1	2	3	4	5
21. La integración de los estudiantes con necesidades especiales puede ser beneficiosa para los estudiantes normales	1	2	3	4	5
22. Los niños con necesidades especiales necesitan que se les diga exactamente qué hacer y cómo hacerlo	1	2	3	4	5
23. La integración es probable que tenga un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del niño con necesidades especiales	1	2	3	4	5
24. La aceptación de los niños con necesidades especiales en clases normales ocasiona demasiada confusión	1	2	3	4	5
25. El niño con necesidades especiales va a ser aislado socialmente por los estudiantes de una clase normal	1	2	3	4	5
26. Los padres de un niño con necesidades especiales no presentan mayores problemas para un profesor que los de un niño normal	1	2	3	4	5
27. La integración de niños con necesidades especiales, necesitará una nueva preparación de los profesores de clases normales	1	2	3	4	5
28. A los niños con necesidades, se les debe dar tantas oportunidades como sea posible para integrarse en una clase normal	1	2	3	4	5
29. Los niños con necesidades especiales es probable que creen confusión en la clase normal	1	2	3	4	5
30. La presencia de estudiantes con necesidades especiales promoverá la aceptación de las diferencias, por parte de los estudiantes normales	1	2	3	4	5

# ANEXO

## Factores de Sucesso

ITEM Nº=1 A existência na escola de um plano geral de integração				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	89	68.	42	32.
1(min.-import)	4	4.5	1	2.4
2	4	4.5	1	2.4
3	7	7.9	12	29.
4(máxi.import.)	74	83.	28	67.
	X2=10.10	p= .018		

ITEM Nº=2 A receptividade do professor do ensino regular.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	89	68.	42	32.
1(min.-import)	9	10.	1	2.4
2	1	1.1	1	2.4
3	10	11.	1	2.4
4(máxi.import.)	69	78.	39	93.
	X2=6.008	p=.112	df=3	

ITEM N <sup>o</sup> =3				
A boa vontade do director escolar.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	89	68.	42	32.
1(min.-import)	22	25.	5	12.
2	12	13.	7	17.
3	14	16.	9	21.
4(máxi.import.)	41	46.	21	50
	X2=3.094	p=.378	df=3	

ITEM N <sup>o</sup> =4				
A boa vontade e implicação do corpo docente				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	89	68.	42	32.
1(min.-import)	10	11	1	2.4
2	6	6.7	1	2.4
3	17	19.	9	21.
4(máxi.import.)	56	63.	31	74.
	X2=4.267	p=.235	df=3	



ITEM N°=5				
A existência de equipas de apoio.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	89	68.	42	32.
1(min.-import)	3	3.4	0	0
2	3	3.4	0	0
3	3	3.4	5	12.
4(máxi.import.)	80	90.	37	88.
	X2=6.245	p=.101	df=3	

ITEM N°=6				
A existência de uma rede de centros de recursos				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	89	68.	42	32.
1(min.-import)	2	2.2	0	0
2	3	3.4	2	4.8
3	16	18.	10	24.
4(máxi.import.)	68	76.	30	71.
	X2=1.672	p=.643	df=3	

ITEM Nº=7				
A formação do professor do ensino regular.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	89	68.	42	32.
1 (min.-import)	5	5.6	0	0
2	5	5.6	3	7.1
3	10	11.	8	19.
4 (máxi.import.)	69	78.	31	74.
	X <sup>2</sup> =3.787	p=.286	df=3	

ITEM Nº=8				
Uma boa relação professor aluno.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	89	68.	42	32.
1 (min.-import)	2	2.2	0	0
2	2	2.2	1	2.4
3	6	6.7	0	0
4 (máxi.import.)	79	89.	41	98.
	X <sup>2</sup> =4.022	p=.260	df=3	

ITEM Nº=9				
A natureza do diagnóstico que o aluno apresenta.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	89	68.	42	32.
1(min.-import)	2	2.2	3	7.1
2	5	5.6	7	17.
3	19	21.	12	29.
4(máxi.import.)	63	71.	20	48.
	X <sup>2</sup> =8.641	p=0.35	df=3	

ITEM Nº=10				
As características pessoais do professor do ensino regular				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	89	68.	42	32.
1(min.-import)	5	5.6	1	2.4
2	6	6.7	1	2.4
3	17	19.	7	17.
4(máxi.import.)	61	69.	33	79.
	X <sup>2</sup> =2.161	p=.540	df=3	

<b>ITEM N°=11</b>				
A existência de adaptações curriculares /plano educativo individual				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	89	68.	42	32.
1(min.-import)	3	3.4	0	0
2	5	5.6	2	4.8
3	23	26.	11	26.
4(máxi.import.)	58	65.	29	69.
	X2=1.521	p=.678	df=3	

<b>ITEM N°=12</b>				
A existência de adaptações arquitectónicas (rampas,casas-de-banho, corrimãos)				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	89	68	42	32
1(min.-import)	2	2.2	0	0
2	7	7.9	2	4.8
3	19	21.	6	14.
4(máxi.import.)	61	69.	34	81.
	X2=2.696	p=.441	df=3	

<b>ITEM N°=13</b> <b>A Adequação de material às necessidades educativas especiais(mobiliário,material audio-visual,sisteme braille,sistemas de amplificação.)</b>				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	89	68.	42	32.
1(min.-import)	2	2.2	0	0
2	3	3.4	0	0
3	6	6.7	7	17.
4(máxi.import.)	78	88.	35	83.
	X2=5.253	p=.155	df=3	

<b>ITEM N°=14</b> <b>As características individuais da criança com necessidades educativas especiais.</b>				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	89	68.	42	32.
1(min.-import)	3	3.4	2	4.8
2	5	5.6	6	14.
3	13	15.	11	26.
4(máxi.import.)	68	76.	23	55.
	X2=6.712	p=.082	df=3	

ITEM Nº=15 A participação dos pais.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	89	68.	42	32.
1(min.-import)	1	1.1	0	0
2	2	2.2	0	0
3	9	10.	10	24.
4(máxi.import.)	77	87.	32	76
	X <sup>2</sup> =5.472	p=.141	df=3	

ANEXO  
Escala de Atitudes

<b>ITEM Nº=1</b>				
Muitas das actividades que os professores desenvolvem com os alunos na sala de aula são apropriadas para os alunos.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	8	7.5	5	12.
2	28	26.	10	24.
3	56	52.	17	40.
4(máxi.import.)	15	14.	10	24.
	X2=3.333	p= .344	df3	

<b>ITEM Nº=2</b>				
As necessidades educativas especiais dos alunos podem ser melhor atendidas em instituições de ensino especial.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72	42	28.
1(min.-import)	43	40	5	12.
2	20	19	17	40.
3	42	39	11	26.
4(máxi.import.)	2	1.9	9	21.
	X2=30.33	p=.000	df=3	

<b>ITEM N°=3</b> O facto que representa estar numa classe regular estimula o desenvolvimento escolar da criança com necessidades educativas especiais.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	4	3.7	3	7.1
2	18	17.	0	0
3	48	45.	22	52.
4(máxi.import.)	37	35.	17	40.
	X2=8.462	p=.038	df=3	

<b>ITEM N°=4</b> A atenção extra que os alunos com necessidades educativas especiais exigem, é dada em detrimento dos outros alunos.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	50	47.	4	9.5
2	37	35.	11	26.
3	13	12.	12	29.
4(máxi.import.)	7	6.5	15	36.
	X2=34.41	p=.000	df=3	



<b>ITEM Nº=5</b>				
A integração oferece possibilidades de interacção na classe, que favorecerá a compreensão e aceitação das diferenças.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	5	4.7	1	2.4
2	8	7.5	4	9.5
3	44	41.	10	24.
4(máxi.import.)	50	47.	27	64.
	X <sup>2</sup> =4.844	p=.184	df=3	

<b>ITEM Nº=6</b>				
O comportamento dos alunos com necessidades educativas especiais constitui um mau exemplo para os outros alunos.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	21	20.	1	2.4
2	30	28.	7	17.
3	14	13.	9	21.
4(máxi.import.)	42	39.	25	60.
	X <sup>2</sup> =11.76	p=.008	df= 3	

<b>ITEM N°=7</b> O isolamento numa classe especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional de um aluno com necessidades educativas especiais.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	10	9.3	6	14.
2	14	13.	7	17.
3	27	25.	12	29.
4(máxi.import.)	56	52.	17	40.
	X2=1.954	p=.582	df=3	

<b>ITEM N°=8</b> A maioria das crianças com necessidades educativas especiais não se esforçam por completar as suas tarefas.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	34	31.	4	9.5
2	42	39.	7	17.
3	17	16.	16	38.36
4(máxi.import.)	14	13.	15	
	X2=25.19	p=.000	df=3	

<b>ITEM Nº=9</b>				
A integração de crianças com necessidades educativas especiais requer mudanças significativas nos procedimentos na sala de aula.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	8	7.5	2	4.8
2	10	9.3	5	12.
3	20	19.	12	29.
4(máxi.import.)	69	64.	23	55.
	X <sup>2</sup> =2.360	p=.501	df=3	

<b>ITEM Nº=10</b>				
O contacto que os alunos de uma classe regular têm com alunos com necessidades educativas especiais pode ser prejudicial.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	15	14.	2	4.8
2	26	24.	3	7.1
3	24	22.	2	4.8
4(máxi.import.)	42	39.	35	83.
	X <sup>2</sup> =23.56	p=.000	df=3	

<b>ITEM N°=11</b> O apoio específico em função do diagnóstico é melhor ser dado na sala de apoio ou por professores especializados, do que na classe pelo professor do regular.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	65	61.	20	48.
2	24	22.	13	31.
3	7	6.5	8	19.
4(máxi.import.)	11	10.	1	2.4
	X2=8.816	p=.032	df=3	

<b>ITEM N°=12</b> A integração de alunos com necessidades educativas especiais pode ser benéfica e apresentar vantagens para os demais alunos.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	19	18.	3	7.1
2	19	18.	0	0
3	34	32.	13	31.
4(máxi.import.)	35	33.	26	62.
	X2=16.04	p=.001	df= 3	

<b>ITEM Nº=13</b>				
As crianças com necessidades educativas especiais necessitam que se lhes diga exactamente o que fazer e como fazer.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	53	50.	16	38.
2	36	34.	9	21.
3	14	13.	11	26.
4(máxi.import.)	4	3.7	6	14.
	X2= 10.43	p=.016	df=3	

<b>ITEM Nº=14</b>				
A integração de crianças com necessidades educativas especiais na classe regular ocasiona demasiada confusão				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	24	22.	2	4.8
2	50	47.	7	17.
3	21	20.	14	33.
4(máxi.import.)	12	11.	19	45.
	X2=31.71	p=.000	df=3	

<b>ITEM Nº=15</b>				
<b>A criança com necessidades educativas especiais vai ser socialmente isolado pelos colegas da classe e da escola</b>				
	<b>Prof.S/ Formação Específica</b>		<b>Prof.C/ Formação Específica</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
	107	72.	42	28.
1 (mín.-import)	8	7.5	2	4.8
2	17	16.	4	9.5
3	23	21.	11	26.
4 (máxi.import.)	59	55.	25	60.
		<b>X<sup>2</sup>=1.592</b>	<b>p=.661</b>	<b>df=3</b>

<b>ITEM Nº=16</b>				
<b>Os pais de uma criança com necessidades educativas especiais não apresentam mais problemas para o professor do que os de qualquer outro aluno.</b>				
	<b>Prof.S/ Formação Específica</b>		<b>Prof.C/ Formação Específica</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
	107	72.	42	28.
1 (mín.-import)	17	16.	11	26.
2	30	28.	8	19.
3	28	26.	11	26.
4 (máxi.import.)	32	30.	12	29.
		<b>X<sup>2</sup>=2.678</b>	<b>p=.445</b>	<b>df=3</b>

<b>ITEM Nº=17</b> Às crianças com necessidades educativas especiais deve dar-se tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se integrarem na classe regular.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107		42	
1(min.-import)	2	1.9	0	0
2	7	6.5	1	0.14
3	14	13.1	6	14.2
4(máxi.import.)	84	78.5	35	83.3
	X <sup>2</sup> =1.878	p=0.5981	df=3	

<b>ITEM Nº=18</b> A presença de alunos com necessidades educativas especiais promoverá a aceitação das diferenças, por parte dos outros alunos.				
	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	4	3.7	1	2.4
2	10	9.3	6	14.
3	22	21.	6	14.
4(máxi.import.)	71	66.	29	69.
	X <sup>2</sup> =1.516	p=.679	df=3	

**ITEM Nº=19**

O nível de exigência e de controlo dos pais de crianças com necessidades educativas especiais é maior que o dos outros pais, o que condiciona as atitudes dos professores face à integração daquelas crianças.

	Prof.S/ Formação Específica		Prof.C/ Formação Específica	
	N	%	N	%
	107	72.	42	28.
1(min.-import)	30	28.	5	12.
2	35	33.	12	29.
3	21	20.	13	31.
4(máxi.import.)	21	20.	12	29.
	X2=6.291	p=.099	df=3	



**As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com  
Necessidades Educativas Especiais.**

**Estudo Relativo a Professores com e sem Formação Específica.-**

**Dissertação final apresentada com vista à obtenção do grau de mestre em Ciências  
da Educação na Especialidade de Educação e Desenvolvimento.**

**ERRATA**



UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Secção Autónoma Das Ciências Sociais Aplicadas  
Ciências da Educação.

AS REPRESENTAÇÕES DE SUCESSO DA INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS COM  
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Estudo Relativo a Professores Com e Sem Formação Específica.

Maria dos Anjos Flôr Dias

Dissertação apresentada, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação-Educação e Desenvolvimento, sob a orientação do Professor Doutor David Rodrigues

LISBOA

1993



pág. -linha -onde se lê: - deve ler-se:

II	- 1	- últimas	- últimas
II	- 6	- direcionam-se	- direccionam-se
II	- 7	- necessidades	- necessidade educativas especiais
II	- 23	- questionário elaborado	- questionário aplicado
10	- 17/18	- individuali-zados	- individualizados
10	- 19	- eficazes e na	- eficazes e a
10	-23	- a nota de rodapé 3 encontra-se na página imediatamente anterior	
11	- 7	- escolar-os professores	- escolar _ os professores
11	-rodapé	- Gilly inJodelet	- Gilly in Jodelet
12	- 24	- o espaço existente entre parágrafos não existe	
13	- 10	-.diferença ,definimos	- diferença e definimos
13	- 30	- debruçámo-nos	- debruçamo-nos
14	- 3	- adoptámos	- adoptamos
14	-3	- fasesemento	- faseamento
14	- 3	- adoptámos	- adoptamos
14	- 4	- apresentámos	- apresentamos
14	- 6	- explicitámos	- explicitamos
14	- 8/9	- apresentámos	- apresentamos
15	- rodapé	nota 8	
15	19	- intra- individuais	- intra-individuais
16	- 3	- no	- do
17	-8	- foi	-.foram
17	- 9	- no	- pelo
17	- 16	- deficiência do	- e do
17	- 17	- atribuida	- atribuída
20	- 20	- permitiram	- permitem
21	- 21	- A memória	- Esta memória
21-	.22	-.quizermos	- quisermos
22	- 20-	- não existe espaço entre linhas	
22	-23	-.idéias de Rousseau e	- ideias de Rousseau sobre

pág.	-linha	-onde se lê:	-	deve ler-se:
22	-24	- precedem as idéias	-	precedem as ideias
23	-34	- de1601	-	de 1601
24	-18	- idéias de Rosseau	-	idéias de Rosseau
24	- 19	- com as suas idéias	-	e os ideais da Revolução Francesa.
24	- 21	-(1823) vai	-	(1823) este movimento
27	-2	- o espaço entre parágrafos não existe		
27	- 21	- que irá	-	que se irá
28	- 8/9	- patologia mental	-	patologia mental. A classificação alienista
28	-11	- atrasos,todos	-	atrasos , todos
28	- 28	- de eugenismo; e da	-	de eugenismo e da deterioração
29	-18	- observação;mas	-	observação, mas também,
29	-26	- de a deficiência	-	da deficiência
29	- 35	- visando e	-	tendo em vista a
30	- 3	- continuo	-	contínuo
30	- 12	- continuo	-	contínuo
30	- 13	- constituem-se	-	constituem
30	- 30	- difícil; tão pouco	-	difícil, tão pouco-
32	- 22	- últimas	-	últimas
35	- 12	- nem passivos e	-	nem passivos, embora
35	- 14	- ao nível dos países e a	-	internacional e a
35- 19/24		- este parágrafo deve ser excluído		
37	- 1	- que tem a	-	que a segregação tem
37	- 6	- e considera	-	e exclui
página				
37	- 8	- como lesivos não só dos	-	como lesivos dos
38	- 12	- infancia	-	infância
38	- 16	- constituído uma polémica-	-	constituído polémica
38	- 26	- determinado requerendo-	-	determinado requerendo
38	- 28	- profes-sores	-	professores

pág.	-linha	-onde se lê:	-	deve ler-se:
38	- 31	- à melhoria	-	- à melhoria:
39	- 1	- produza	-	- produzam
39	- 21	- aula	-	- aula. A
41	- 2	- regular partilhar	-	- regular partilharem
41	- 7	- complexa. Acontece	-	- complexa. Acontece
41	- 8	- onduzem	-	- conduzem
42	- 16	- assim procedemos	-	- procedemos
43	- 8	- não são	-	- não foram
43	- 37	- (1979)participação	-	- (1979) a participação
44	- 23	- A Adaptação do aluno	-	- este parágrafo não deve existir
44	- 25	- dentro do	-	- no
45	- 27	- este parágrafo não deve existir		
45	- 32	- conclui de uma	-	- conclui da
46	- 4	- corolário o	-	- corolário do
46	- 36	- para com aqueles	-	- entre eles
48	- 11	- Gottlieb,(1981)	-	- Gottlieb (1981)
48	- rodapé	- WarnockReport	-	- Warnock Report
49	- 1	- àcerca	-	- acerca
49	- 4	- a casa	-	- a família
49	- 12/13	- este espaço não deve existir		
50	- 10	- este espaço não deve existir		
52	- 13/14	- o parágrafo não deve existir		
52	- 29	- encerram	-	- encerrem
52	- 36	- Os estudos	-	- Os estudos
53	- 3	- integração	-	- integração.
53	- 12	- deficiente e,a	-	- deficiente e a
54	- 22	- tendencia	-	- tendência
55	- 2	- Bairrão,J.(19889	-	- Bairrão (1988)
55	- 22	- actores,e	-	- actores e

pág.	-linha	-onde se lê:	- deve ler-se:
55	- 25	- Report(1978)	- Report(1978)
55	- 32	- deficiênciae	- deficiência e
55	- 34/35	- continuo	- contínuo
57	- 6	- necessariamente	- necessariamente
57	- 8	- o Warnock	- o Warnock Report
57	- 25	- Report(1978)	- Report (1978)
57	- 31	- pricipais	- principais
57	- 33	- discriminativa( o que	- discriminativa ( o que
58	- 1	- apropriados.	- apropriados
58	- 3	- Lei	- lei
58	- 34	- sistematizou-se	- fez emergir
59	- 2	- desfazamentos e, capaz	- desfazamentos , capaz
59	- 16/17	- situação de acumulo	- dado o acumularde efeitos-
59	- 23	- interdepartamentais	- interdepartamentais
59	- 26	- ministérios-	- ministérios(
60	- 12	- designámos	- designamos
61	- 5	- A este segue-se	- Segue-se
61	- 6	- deficiência e,	- deficiência
61	- 15	- como dos actores de	- como dos novos
61	- 19	- já a apreensão das	- a apreensão de
61	- 30	- curricular que aparecem-	- curricular que.
61	- 32	- concernentes	- referentes
62	- 1	- as seguintes	- os seguintes
62	- 5	- universal	- Universal
63	- 12	- Lisboa(1913)	- Lisboa (1913)
63	- 14	- deficientes	- deficientes
63	- 16	- estravazando	- estravasando
64	- 7	- CortesãoL.(1981)	- Cortesão (1981)
64	- 16	- Rodrigues, D.(1991)	- Rodrigues (1991)



pág.	-linha	-onde se lê:	- deve ler-se:
64	- 34	- David Rodrigues	- Rodrigues(1991)
64	- 15	- aprendizagem	- aprendizagem
64	- 19	- Estas classes	- As classes
66	- 4	- caracterizam	- caracteriza
66	- 23	- nessas as direcções	- nessas a Divisão
67	- 19	- nomeadamente as salas	- nomeadamente ao nível das salas
67	- 32	- fora do sistemas	- fora do sistema
67	- 35	- importantesvão	- importantes vão
68	- 1	- a se transformar	- a transformar-se
68	- 23	- educacionais específicas	- educativas
69	- 8	- equilibrio	- equilíbrio
69	- 25	-coresponsabilidade	-cooresponsabilidade
69	- 31	- que emerge	- emergiu
70	- 5	- Cercis	- CERCIS
70- 10		- ( `bênard da Costa A.)- Bénard da Costa( )	
70	- 27	- idéia	- ideia
71	- 6	- este parágrafo deve ser excluído: trata-se de uma repetição de um anterior.	
71	- 13/14	- este parágrafo deve ser excluído	
71	- 16	- odesfazamento	- o desfasamento
74	- 30/33	- este parágrafo deve ser excluído	
74	- 30/33	- Apesar da fácil	- A fácil
74	- 37	- da base, não	- da base, apesar disso, não será suficiente
75	- 18	- "periferia"permite	- "periferia" permite
75	- 19	- dependência simbiótica	- dependência
75	- 26	- como pertinente	- como pertinentes
76	- 19	- a um único	- a um único
77	- 5	- Campos B.(1987)	- Campos (1987)
77	- 7	- a expressão é mais prudente quando deve ser excluída	
77	- 11	- passíveis de ponderação	- a ponderar

pág. -linha -onde se lê: - deve ler-se:

77	- 14	- estimulam a	- estimulando
77	- 27	- único	- único
77	- 31	- de estado	- de Estado
77	- 31	- lei	- Lei
77	- 10	- o parágrafo não deve existir	
79	- 9	- dospais	- dos pais
79	- 33	- aborgagem produto	- abordagem que seja produto
80	- 3	- único	- único
81	- 6	- o duplo espaçamento deve ser excluído	
81	- 9	- último	- último
81	- 17	- A profundidade, extensão-	- A extensão
81	- 21	- Educação especial	- Educação Especial
81	- 23	- escolar do da	- escolar da
81	- 24/5	- desinvestimentos. Aos	- desinvestimentos aos
81	- 26	- alietoriamente suspenso-	- suspenso
81	- 30	- construção do projecto	- construção doe um projecto
82	- 26	- a diferença única	- a diferença única
82	- 34	- estarem	- estar em
83	- 5	- Angra(1986)	- Agra (1986)
84	- 3	- Morin.E	- Morin
84	- 31	- o parágrafo deve ser excluído.	

pág. -linha -onde se lê: - deve ler-se:

86	- 29	- penal o pedagógico	- penal - o pedagógico
86	- 34	- conduz, por um lado, a	- conduz a
86/7-	35	- e por outro, resultante	- resultante
87	- 2	- escolar resultante	- escolar
87	- 3	- Guyot(1988)	- Guyot (1988)
87	- 4	- esbatimento as	- esbatimento das

87	- 6	- handicaps.refinalidade	- handicaps.
87	- 7	- Avanzani,G(1975)	- Avanzani (1975)
87	- 9	- última	- última
87	- 27	- último	- último
88	- 8	- o parágrafo não deve existir, antes ponto final.	
88	- 24	- única	- única
88	- 31	- subestrato	- substrato
89	- 4	- quem ensina	- quem ensina?
89	- 4	- o parágrafo não deve ser excluído.	
89	- 8	- último	- último
89	- 32	- padrões, elitistas	- padrões elitistas
90	- 8	- especiais,	- especiais e
90	- 22	- educação especial,	- Educação Especial e
91	- 16	- Parece-nos pois que	- se
92	- 12	- diferenciados	- diferenciados
93	- 1	- treino	- formação
93	- 37	- curriculas	- curriculares
94	- 3	- E contudo	- Contudo
94	- 12	- este parágrafo deve ser excluído	
95	- 24	- sociologicamente	- sociologicamente
95	- 35	- interação difícil	- interacção difícil
96	- 25	- últimos	- últimos
96	- 26	- educativas especiais	- educativas especiais
96	- 28	- Os anos 70	- O fim dos anos 60 e os anos 70.
96	- 29	- pais, CERCIS	- pais- as Associações e as CERCIS
97	- 6	- o primeiro órgão	- órgãos organizados
97	- 7	- populares à volta	- populares e de pais à volta
97	- 13	- acerca	- acerca
97	- 22	- Uma leitura de vários estudos-	- Os estudos
97	- 36	- familia factores aliás	- familia.

pág.	-linha	-onde se lê:	- deve ler-se:
99	- 2o	- pertença".	- pertença";
99	- 29	- atribuí	- atribuem
99	- 34	- coparticipada	- cooparticipada
100-	29	- "méto dos milagrosos"	- "métodos milagrosos"
100-	33	- últimos	- últimos
100-	34	- sutis	- subtis
101-	19	- formação dos contemplanse	- formação dos professores
102-	4	- "bodes Espiatórios"	- "bodes espiatórios"
102-	7	- como as	- como
102-	22	- infantizar	- ao dar enfase
103-	5	- único	- único
103-	20/21	- este parágrafo deve ser excluído	
103-	21	- individual	- individual
104-	14	- Poderiam	- Os professores poderiam
105-	7	- crianças(das	- crianças ( das
105-	21	- idéias	- idéias
105-	32	- dominio	- domínio
106-	16	- (Niza,S199)	- Niza (1990)
106-	20	- oucategoriad	- ou categorias
106-	24	- Elisabete de Sousa	- ( Elisabete de Sousa1991).
107-	25	- pressecução	- no prosseguimento
107-	37	- últimas	- últimas
109-	5	- àrea	- área
110-	6	- " Self-Perception	- "Self-Perception"
110-	16	- o tamanho	- O tamanho
110-	19	- A estrutura	- A estrutura
110-	23	- As práticas	-As práticas
111-	6	- idêia	- ideia
111-	35	- àcerca	- acerca

pág.	-linha	-onde se lê:	-	deve ler-se:
111-	36	- professores, e	-	professores, e
112-	7	- As conotações	-	As conotações
112-	12	- científicas	-	científicas
112-	12	- familiares Felgueiras	-	familiares (Felgueiras
112-	29	- medida que que	-	medida que
114-	28	- levantou e encontrou	-	levantou as
114-	29	- questões e respostas	-	questões.
115-	17	- o a idéia	-	a ideia
115-	20	- a absorver	-	absorver
115-	34	- e as as	-	e as
116-	20	- acesso e retiveram	-	acesso.
117-	27	- àcerca	-	acerca
117-	33	- (Jonhson e Jonhson (1984)	-	(Jonhson e Jonhson 1984)
118-	374	- (Jonhson e Jonhson (1984)	-	(Jonhson e Jonhson 1984)
118-	22	- é desejável	-	é desejável.
119-	10	- diagnóstico.(	-	diagnóstico (
119-	22	- difusão e e	-	difusão e
119-	23	- inicial	-	inicial
120-	17	- oreequacionar	-	o reequacionar
121-	1	- educação especial	-	Educação Especial
121-	11	- Consideramos	-	considera-se
121-	14	- Corremos	-	Corre-se
121-	15	- sabemos	-	sabe-se
121-	16	- desconhecemos	-	se desconhece
121-	17	- julgamos-	-	se julga
121-	18	- representamos	-	se representa a realidade.
121-	24	- ùnica	-	única
122-	5	- Este segundo factor remete-nos-	-	Este factor remete

pág.	-linha	-onde se lê:	-	deve ler-se:
122- 9		- educação especial		- Educação Especial
122- 9		- vantagens.		- vantagens
122- 11		-educação especial		- Educação Especial
122- 27		- em função de diferentes valore		- em função de diferentes valores.
122- 30		- integração, neste		- integração, (neste
122- 31		- aula ) mas,		- aula ) podem
122- 36		- dividido entre		- divididos entre
122- 36		- representa o		- representam o
123- 7		- discurso caracteristicamente fatalista		- discurso fatalista
123- 32		- mediada por		- mediada mais por
124- 1		- escolas		- escola
124- 8		- Eata		- Esta
124- 8		- que"os		- que" os
124- 15		- do sistemas		- do sistema
124- 21		- ùltuma		- última
124- 30		- considerámos como		- consideramos essencial
124- 33		- este parágrafo deve ser excluído.		
125- 10		- educação especial		- Educação Especial
125- 22		- educação especial		- Educação Especial
127- 5		- A alternância das estas		-A alternância das
128- 31		- face à		- face á
129- 1		- àrea		- área
129- 15		- intrinseca		- intrínseca
129- 23		- difíceis		- difíceis
131- 7		- inter-ajuda		- interajuda
132- 32		- último		- último
133- 1/38-		estes parágrafos devem ser excluídos: trata-se de uma repetição de parágrafos anteriores		
134- 1/10				
134- 23		- o único		- o único

pág.	-linha	-onde se lê:	-	deve ler-se:
136-	10	- Stenphen S.	-	Stoer
136-	22	- nº31801	-	nº 31801
136-	23	- de1942	-	de 1942
137-	4	- área	-	área
137-	23	- Reabilitação(1983)	-	Reabilitação (1983)
137-	27	- intervenientes."Este	-	intervenientes". Este
137-	37	- (Fernandes,R.,1990)	-	(Fernandes 1990)
138-	4	- considera e a	-	considera a
138-	20	- (Costa,Benard.,1988)	-	( Costa, Benard.1988)
138-	32	- área	-	área
139-	6	- Na última fase en	-	Na última fase em
139-	6	- do enquadramento nacional europeu, na	-	da integração europeia e da
139-	11	- desfazado	-	desfasado
139-	12	- da Formação	-	da formação
139-	23	- projecto de Investigação	-	projecto de investigação
140-	26	- Especial.e	-	Especial e
140-	26	- aFaculdade	-	a Faculdade
141-	3	- desfazamento	-	desfasamento
141-	11	- o parágrafo deve dar lugar a ponto final		
141-	12	- neste âmbito da formação-	-	neste âmbito
141-	15	- O mesmo aspecto é enfatizado	-	O mesmo é referido
141-	17	- de1988/89	-	de 1988/89
142-	24	- única	-	única
144-	12	- área	-	área
145-	22	- especificidade	-	especificidade
145-	35	- momemto	-	momento
146-	1	- área	-	área
146-	7	- basicamente	-	básicamente
146-	22	- 3.31.	-	3.3.1.

pág.	-linha	-onde se lê:	-	deve ler-se:
146-	34	- (Vala,J.1988)	-	( Vala 1988 )
149-	1	- aa caracterizam	-	as caracterizam
149-	18	- tradição	-	tradição
153-	5	- sumáriamente	-	sumariamente
153-	17	- Gringás(1989)	-	Gringás (1989)
153-	31	- sujeito(objecto)	-	sujeito (objecto)
153-	32	- alvo.(sujeito	-	alvo (sujeito,objecto,ideia).
153-	5	- representação.(	-	representação.
153-	11	- integrado pou	-	integrado por
153-	24	- Abriç(1989)	-	Abriç (1989)
155-	26	- idéias/acção	-	ideias-acção
156-	7	- idéias/acção	-	ideias-acção
156-	8	- individual	-	individual
156-	12	- exterior é e	-	exterior é
156-	13	- silênciosos-	-	silenciosos
156-	15	- diculdades	-	dificuldades
156-	20	- inicial	-	inicial
157-	34	- últimas	-	últimas
163-	29	- integração	-	integração?
163-	31	- adquirido..As	-	adquirido. As
164-	27	- Do que se constatou nos	-	Nos
161-	31	- o parágrafo deve dar lugar a ponto final		
161-	9	- o parágrafo deve dar lugar a ponto final		
167-	2	- Pretendíamos	-	Pretendemos
167-	9	- Propunhamo-nos	-	Propomo-nos
167-	12	- Pretendíamos	-	Pretendemos
169-	8	- escalões escalões	-	escalões
169-	13	- dos149	-	dos149
169-	14	- sexo maculino	-	sexo masculino



pág. -linha	-onde se lê:	- deve ler-se:
171- 1	- que no questionário	- que integra o questionário
171-4	- Anderson(1974)	- Anderson (1974)
171- 14	- elaborámos tinha-	- elaboramos tem
171- 19	- último	- último
171- 21	- utilizámos	- utilizamos
171- 24	- Entrevista Exploratória	- Entrevista exploratória
171- 26	- Validação	- validação
171- 27	- Pré-teste	- pré-teste
171- 33	- organizámos	- organizamos
172- 5	- Procurámos	- Procuramos
173- 20	- última	- última
176- 21	- dos.professores.	- dos professores
176- 27	- último	- último
178- 3	- (extraídos deum	- ( extraídos de um
178- 23	- integrado ondefoi	- integrado onde foi
182- 14	- matriz.no	- matriz no
182- 31	- a dia".( professora	- a dia" ( professora
182- 32	- "(...) a integração	- " (...) a integração
pág. -linha	-onde se lê:	- deve ler-se:
183- 5	- "(...) sempre	- " (..) sempre
183- 16	- .Foram classificadas	- .Foram classificadas
183- 29	- enquanto consciência	- enquanto: consciência
184- 7	- preparada.O melhor	- preparada. O melhor
184- 22	- o ponto final deve dar lugar a parágrafo	
187- 10	- "(...)Ao nível	- " (...) Ao nível
187- 12	- Categoria.Prejuízo	- Categoria. Prejuízo
187- 34	- integração.(professora	- integração. ( professora
188- 1	- necessidades.(professora-	- necessidades ( professora
188- 24	- condicionalismo que	- condicionalismo que

pág.	-linha	-onde se lê:	-	deve ler-se:
188- 29		- preparados".{		- preparados" (
189- 10		- turma.({		- turma.({
190- 11		- áreas		- áreas
191- 3.0		- contínua e que		- contínua que
192- 11		- áreas		- áreas
192- 13		- específica especializada-		específica
193- 21		- áreas		- áreas
194- 1		- áreas		- áreas
195- 14		- exemplo".não		- exemplo: " não
195- 1		- experiência		- experiência
195- 29		- comonível		- como nível
195- 32		- : Face		- : face
196- 5		- aos 15		- aos 19
196- 9		- Lewin,J.(1987) Tuckman,B(1984)		-.Lewin (1987) Tuckman (1984)
197- 31		- CopyrightstatSoft (1991)		- Copyrightstat Soft (1991)
198- 8		- da escala da escala		- da escala
198- 14		- escolar das		- escolar da
201- 2		- amostrais.		- amostrais
201- 9		- constatamos que.		- constatamos que
202- 5		- 21 anos		- 21 anos de serviço
202- 18		- básico		- básico
203-		no quadro VI.5 o título temp .Serv.Doc.c/NEE deve ser excluído		
204- 3		- (pergunta8)		- (pergunta 8 )
205- 1		- as categorias		- a categoria
205- 14		- professores formação		- professores semformação
205- 17		- nomeadamente		- nomeadamente: o tipo de classe
205- 21		- manifestam-se		- manifesta-se
205- 34		- a natureza a		- a

pág.	-linha	-onde se lê:	-	deve ler-se:
206-	2	- peso(22%)	-	peso (22%)
206-	13	- convicção expressa de	-	convicção que
207-	37	- personaliade	-	personalidade
207-	18	- Contrariamente	-	Contrariamente
207-	24	- Nem	-	, nem
207-	30/31	- propício	-	propício
207-	30/31	- princípio	-	princípio
208-	4	- desfazamento	-	desfasamento
208-	6	- a expressão: resultantes do discurso livre do professor deve ser excluída		
208-	36	- compreensão	-	compreensão
209-	27	- perda e do	-	perda do
211-	no quadro VI 6.2 repete-se duas vezes df=6, o da esquerda deve ser excluído			
211-	5	- VI6.2	-	VI 6.2
212-	26	- simultanea	-	simultânea
213-	7	- podemos	-	pudemos
213-	13	- atribuída	-	atribuída
213-	25	- especializada Neste	-	especializada .Neste
213-	30	- atribuída	-	atribuída
214-	20	- apromomar-se	-	aproximar-se
214-	34	- dificuldade	-	dificuldade
215-	10	- coopração	-	cooperação
217-	5	- escolar corroborada	-	escolar.( deve excluir-se o resto da frase.
217-	29	- Pessoal/relacional	-	Pessoal/Relacional
220-	4	- princípio	-	princípio
220-	9	- necessariamente	-	necessariamente
222-	13	- estremada	-	extremada
224-	1	- últimos	-	últimos
226-	1	- particularment	-	particularmente
229-	21	- À Escola	-	à Escola

pág.	-linha	-onde se lê:	-	deve ler-se:
229-	34	- especiais.podemos	-	especiais podemos
230-	3	- nº8	-	nº8
231-	2	- difíceis	-	difíceis
232-	2	- deficiente..	-	deficiente.
234-	1	- Ao	-	A
234-	19	- especial.representado	-	especial.representado
235-	18	- básicamente	-	básicamente
235-	21	- Gilly(1981)	-	Gilly (1981)
236-	19	- atribuido	-	atribuído
237-	7	- significativamente	-	significativamente
237-	22	- considerando	-	considerando
237-	24	- logo	-	ao longo
237-	28	- em da questão	-	em da questão
238-	1	- integra-ção	-	integração
242-	25	- amostrais	-	amostrais